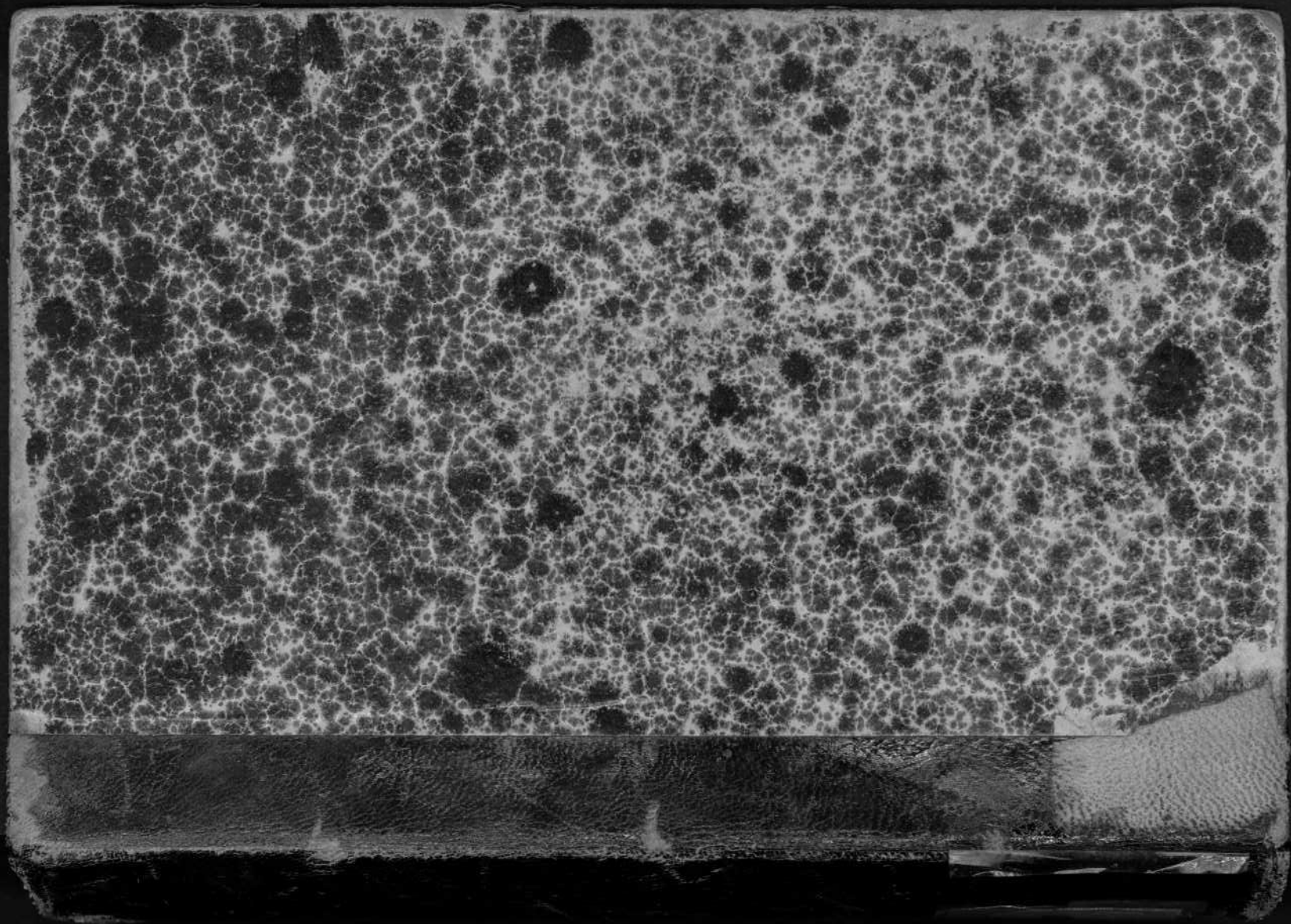


47731

ENCICLOPEDIA PEDAGÓGICA.—II

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

POR EL

Dr. D. RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ

Profesor jubilado de Pedagogía fundamental en la Escuela Superior del Magisterio y de la Escuela de Criminología

TERCERA EDICIÓN

TOMO II

Precio de este tomo en rústica: 18,50 pesetas

MADRID

Librería y Casa Editorial de Hernando, S. A.

Arenal, 11

1933

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

TOMO II

ENCICLOPEDIA PEDAGÓGICA MODERNA

POR EL

DR. D. RUFINO BLANCO Y SANCHEZ

3.000 citas literales de autores célebres.—Copiosísima información bibliográfica.

Contesta autorizadamente a todos los temas pedagógicos.

TOMOS

I.—Teoría de la educación.—Preliminares. Concepto de la Pedagogía. Concepto de la educación. Filosofía y Pedagogía. Pedagogía matemática. La Naturaleza y la educación. Biología y Fisiología pedagógicas. Educación física. Higiene y Pedagogía. Higiene escolar.—*12,50 pesetas.*

II.—Teoría de la educación.—Psicofisiología pedagógica. Educación de los sentidos. La atención, la fatiga mental, el interés y la educación. Educación de la memoria y de la imaginación. Educación de las facultades afectivas. Psicología pedagógica. Lógica y Pedagogía. Educación intelectual. Psicopedagogía de la voluntad. Etica y Pedagogía. Educación moral. Educación cívica. Educación estética. Filología y Pedagogía. Educación del lenguaje. El carácter y la educación. Vocación y orientación profesional. Fines de la educación. Educación religiosa. Educadores del niño. Padres y maestros. La educación de la mujer y la coeducación de los sexos.—*18,50 pesetas.*

III.—Teoría de la enseñanza. Didáctica y Metodología pedagógicas.—Didáctica general. Metodología general. Metodología especial.—*9 pesetas.*

IV.—Organización escolar.—*Primera parte.*—La escuela y elementos de su organización: edificios, moblaje, material de enseñanza, programas y libros de texto, el trabajo del niño, registros pedagógicos y disciplina escolar. La escuela en acción. Instituciones circunescolares y postescolares. Organización especial de las escuelas graduadas y de otros establecimientos de enseñanza. La inspección de las escuelas primarias.—*10 pesetas.*

V.—Organización escolar.—*Segunda parte.*—Escuelas nuevas y escuelas al aire libre. La escuela única. (En prensa.)

VI.—Bibliografía pedagógica del siglo XX. — Tomo I. — *Letras A-Ll.*—5.000 artículos descriptivos.

VII.—Bibliografía pedagógica del siglo XX. — Tomo II. — *Letras M-Z.*—4.000 artículos descriptivos.

VIII.—Bibliografía pedagógica del siglo XX.—Tomo III. — *Indice alfabético poliglota* con 15.890 referencias a otros tantos autores.

Los tres tomos de la Bibliografía, *50 pesetas.*

ENCICLOPEDIA PEDAGÓGICA.—II

PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

POR EL

Dr. D. RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ

Profesor jubilado de Pedagogía fundamental en la Escuela Superior del Magisterio y de la Escuela de Criminología

TERCERA EDICIÓN

TOMO II

B.P. BURGOS
N.R.
N.T. 95331
C.A.
23169
(2)

Precio de este tomo en rústica: 18,50 pesetas

MADRID
Librería y Casa Editorial de Hernando, S. A.
Arenal, 11
1933

Obras pedagógicas del Dr. D. Rufino Blanco y Sánchez

OBRAS DE CONSULTA, UNICAS EN SU CLASE

Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma, premiada por la Biblioteca Nacional y publicada a expensas del Estado.

Es una copiosa «Biblioteca pedagógica hispanoamericana», minuciosamente clasificada por materias, que contiene noticias completas de más de 4.000 autores de Pedagogía, con la crítica de todos ellos y el extracto y transcripción de las obras más importantes. Consta de cinco tomos, de unas 700 páginas, en 4.°

Precio de cada ejemplar en rústica: *75 pesetas.*

Bibliografía general de la educación física. Dos tomos, en rústica, *50 pesetas.*

Notas bibliográficas referentes a la Historia de la Educación y a la Historia de la Pedagogía.—2,50 pesetas.

ENCICLOPEDIA PEDAGOGICA MODERNA

OCHO TOMOS CON MÁS DE 3.500 PÁGINAS

Véase la página segunda de este tomo.

PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGIA

Pedagogía moderna.—Pestalozzi: Su vida y sus obras.—Obra grandemente aplaudida en la patria del famoso pedagogo suizo.—Precio: *3 pesetas.*

Pedagogía clásica.—Platón.—*1,50 pesetas.*

Pedagogía española.—Quintana.—*1 peseta.*

FOLLETOS DE PROPAGANDA PEDAGOGICA

Escuelas graduadas.—Segunda edición.—*1 peseta.*

Cómo crecen los niños españoles.—50 céntimos.

Refranero pedagógico hispanoamericano.—40 céntimos.

Paidología y Paidotécnica.—1 peseta.

Apuntes de Biología pedagógica.—1 peseta.

La educación de la mujer y la coeducación de los sexos.—1,50 pesetas.

Ideas de educación física del pueblo griego según la obra de Philostrato «Peri Gymnastikees».—*30 céntimos.*

Todas las obras del mismo autor se venden en la librería y Casa editorial de Hernando (S. A.), Arenal, 11, Madrid, y en las demás librerías principales de Madrid, provincias y América.

CAPÍTULO I

Psicofisiología y Psicología pedagógicas.—Educación de la sensibilidad.

I

Nociones preliminares.

1. Criterio y método adoptados para exponer la doctrina de este capítulo.—2. Fisiología psicológica, Psicofisiología o Psicología fisiológica y sus conexiones con los estudios pedagógicos.—3. Psicología racional o especulativa, Psicología experimental y su respectiva influencia en la Pedagogía.—4. ¿Qué se entiende por Psicología pedagógica?—5. Advertencia sobre la teoría de las facultades del alma.—6. Facultades cognoscitivas y facultades apetitivas o afectivas y sus operaciones.

1. Criterio y método adoptados para exponer la doctrina de este capítulo.—Esbozadas en los últimos capítulos del primer tomo de esta obra las aplicaciones pedagógicas que ha sido posible obtener de la Biología y singularmente de la Fisiología, como ciencia biológica, procede ahora exponer los fundamentos que presta a la Pedagogía la Fisiología psicológica que estudia los sentidos corporales; pero como en este vasto panorama científico se dan criterios muy diferentes que a veces son contradictorios, conviene fijar desde ahora el que se ha adoptado y las razones de la preferencia para que el lector sepa a qué atenerse, tanto en lo referente a la significación de las palabras técnicas, como al criterio científico en que se apoyan las normas pedagógicas subsiguientes.

Cualquier error en los principios fundamentales tiene gran trascendencia en orden a las aplicaciones prácticas; pero los efectos son mucho más graves cuando se trata de bases psicológicas aplicables a la educación, que pueden servir de norma a la formación espiritual de muchas personas.

Por esta razón procede fijar primeramente los conceptos de Fisiología psicológica, Psicología fisiológica, Psicología racional, Psicología experimental y Psicología pedagógica; tratar luego de la teoría de las facultades anímicas y exponer posteriormente la doctrina de la sensibilidad y de la sensación, según la entiende la escuela neoescolástica de Lovaina, que tantos adeptos tiene en el mundo entero.

Pide luego el orden lógico tratar de los sentidos corporales en particular y de su educación; de los sentidos internos, incluyendo en ellos la memoria y la imaginación; de la importancia extraordinaria de la atención en orden a la educación para terminar el estudio de la Psicofisiología pedagógica con la doctrina referente a la parte afectiva de la sensibilidad y de su posible educación.

2. Fisiología psicológica, Psicofisiología o Psicología fisiológica y sus conexiones con los estudios pedagógicos.— Todas las funciones orgánicas que se llaman de relación y en particular las que corresponden a los sentidos corporales, ofrecen en su estudio dos aspectos que recíprocamente se completan: el puramente fisiológico y el psíquico que es objeto de la Psicología común a todos los seres animados.

Por esta razón, rara es la obra de Fisiología que al tratar de aquellos sentidos no expone alguna doctrina psicológica, y viceversa, raro es también el tratado de Psicología que al exponer la teoría de la sensibilidad no penetra de alguna manera en la Fisiología de los sentidos corporales.

La recíproca relación de estos estudios ha llevado a algunos autores de criterio radical a limitar el campo de la Psicología al estudio de la sensibilidad, y a otros, a considerar dicho estudio como parte integrante de la Psicología racional.

Dada la falta de límites y fronteras en tales materias, unos tratados dan preferencia a las doctrinas fisiológicas mientras otros son predominantemente psicológicos, originándose de aquí obras de Fisiopsicología o de Fisiología psicológica, que estudian las funciones orgánicas en relación con las facultades del alma, y obras de Psicofisiología o de Psicología fisiológica que tratan de

las facultades del alma en cuanto necesitan para su ejercicio el concurso de órganos corporales (1).

Ambas disciplinas son importantes en orden a la educación, porque de ordinario se exponen con propósitos de aplicaciones pedagógicas.

Otro tanto puede afirmarse de la Psicología general y muy particularmente de la Psicología experimental.

La determinación de estos conceptos es absolutamente necesaria en los tratados de Pedagogía, porque cualquier equívoco en las doctrinas fundamentales puede ser funestísimo en orden a las aplicaciones, máxime cuando se refieren a la educación y a la enseñanza.

De todas suertes la determinación precisa del contenido de dichas disciplinas es también indispensable en obras como la presente para que el lector sepa de antemano la significación propia de las palabras técnicas, pues no faltan libros de Fisiología y de Psicología que tratan de un mismo objeto formal con diversas denominaciones y aun se dan casos de títulos iguales que se refieren a objetos científicos diferentes.

3. PSICOLOGÍA RACIONAL O ESPECULATIVA, PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y SU RESPECTIVA INFLUENCIA EN LA PEDAGOGÍA.—La palabra Psicología significa etimológicamente "ciencia del alma", la cual se construyó racionalmente con el estudio de los datos, que a través de los siglos, ha suministrado el método de la introspección o de la observación interna; pero a partir del año 1879, en que W. Wundt fundó en Leipzig su laboratorio de Psicología experimental, dicha ciencia tomó para muchos investiga-

---

(1) El fundador de la Psicofisiología fué W. Wundt, que en el año 1879 fundó en Leipzig un Laboratorio de Psicología experimental.

Véase GEMELLI, A.—*Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927), págs. 72 y 104.

"La Psicología fisiológica—dice el P. Gemelli—tiene por objeto poner en claro las correspondencias que hay entre los fenómenos psíquicos y los somáticos".

Obra citada (Barcelona, 1927), pág. 72.

dores un carácter positivo, y construyeron su doctrina sobre la observación y la experiencia sujetas a número y medida.

Ambas tendencias quedaron desde luego contrapuestas, y muy pronto la Psicología experimental no sólo dominó en cátedras, libros y revistas, sino que condenó toda la doctrina de la Psicología especulativa o racional.

En esta lucha la Universidad Católica de Lovaina representa con su sistema de Filosofía neoescolástica el prudente criterio de sostener los principios de la Psicología especulativa, admitiendo para su perfección y complemento las conclusiones *demostradas* de la Psicología experimental.

Pasados los primeros entusiasmos de los cultivadores de esta Psicología se ha probado que, si bien los métodos de las ciencias positivas eran aplicables a los estudios de Psicología de la sensibilidad porque el objeto ofrece siempre base orgánica, eran insuficientes para el estudio de los fenómenos psíquicos de orden superior que pueden darse sin el concurso inmediato de órganos corporales.

A esta reacción ha contribuído eficazmente la escuela psicológica de Würzburg extendiendo las observaciones y las experiencias a las facultades superiores del espíritu, afirmando el valor científico de la introspección y rectificando, en suma, los exclusivismos de la Fisiología psicológica wundiana (1).

Inútil parece decir que siendo, como es, la Psicología ciencia tan inmediatamente fundamental de la Pedagogía, todas las fluctuaciones que aquella disciplina ha experimentado hace medio siglo, han influído decisivamente en los estudios pedagógicos, hasta

---

(1) Véase a este propósito la obra ya citada del P. Ag. Gemelli, titulada *Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcebna, 1927), páginas 114-29.

En la misma obra se hallan las siguientes categóricas afirmaciones:

"Wundt atacó duramente al método psicológico de la introspección: Binet, por el contrario, le defendió con decisión".

"Hoy no es ya lícito poner en duda el valor del mérito de la introspección". (Págs. 176-210.)

el extremo de que los métodos y obras de Pedagogía han llegado a confundirse con los de Psicología experimental.

Reducida esta ciencia a su objeto propio, es conveniente que los educadores aprovechemos sus *enseñanzas demostradas* sirviendo de advertencia la pasada lección para los que admiten como ciencia, sin examen ni crítica, cualquier novedad hábilmente presentada y más aún para los que declaran proscriptas doctrinas que han servido de norma al mundo durante muchos años y que tienen a su favor la experiencia *comprobada y demostrada* a través de los siglos.

Si alguien incurriera en la candidez—dice D. Juan Zaragüeta (1)—de suponer necesariamente progresivo todo movimiento sellado con el sello de novedad y de modernidad, debe desengañarse, porque los pueblos, como los individuos, son capaces de equivocarse y de intentar erradas experiencias en el curso de la vida.

Algunos autores que no admiten la existencia del alma equiparan los conceptos de Psicología fisiológica y Psicología experimental. No hay necesidad de advertir que ambos conceptos son diferentes, así como sus métodos de investigación, para los que admitimos como verdad demostrada que el hombre se compone de cuerpo y alma.

La Psicología experimental—dice H. Gruender (2)—tiene por objeto todas las experiencias internas de nuestro "yo".

4. ¿Qué se entiende por Psicología pedagógica?—Por Psicología pedagógica se entiende la Psicología aplicada a la educación.

La Psicología pedagógica—dice J. de la Vaissière (3)—es la ciencia posi-

---

(1) *La reacción realista en la Filosofía norteamericana* (Madrid, 1925), página 5.

(2) *Curso de introducción teórico-práctica a la Psicología experimental* (Barcelona, 1924), pág. 1.

(3) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), pág. 1.

tiva de los fenómenos psicológicos en sus relaciones con los fenómenos pedagógicos.

En el concepto de Psicología pedagógica difieren poco los autores; pero en el contenido de su teoría y, por tanto, en sus aplicaciones prácticas las diferencias son tan notorias como en las mismas teorías psicológicas.

Ahora bien, la importancia de la Psicología pedagógica es capital, porque siendo, como es, la Psicología el fundamento más inmediato de la Pedagogía puede afirmarse que el carácter de un sistema pedagógico se determina por los principios psicológicos que le informan.

Concierta con esta apreciación el número y calidad de obras publicadas sobre Psicología pedagógica (1).

Todo ello demanda que el educador, y singularmente el maestro de primera enseñanza, adopten un criterio psicológico y lo apliquen a la práctica de la educación, porque puede afirmarse que *el valor científico de un educador depende principalmente de su competencia psicológica.*

Es también censurable en este orden de consideraciones la falta de criterio psicológico de algunos autores de Pedagogía que aceptan doctrinas y tecnicismos desacreditados y aun contradictorios de Psicología, perturbando profundamente las aplicaciones pedagógicas, que deben ser la base de la teoría de la educación.

5. ADVERTENCIA SOBRE LA TEORÍA DE LAS FACULTADES DEL ALMA.—Aparte de lo que se dijo sobre este punto en las páginas 127 y 184-5 del primer tomo, conviene añadir aquí algunas consideraciones aclaratorias respecto al mismo tema.

Herbart, Comte y otros escritores más modernos, especialmente los asociacionistas, no sólo han prescindido de la nomenclatura tradicional de las facultades o potencias del alma, sino que han censurado ásperamente, más con dicterios que con razones, el uso de tales palabras técnicas.

Ha bastado llamar *vieja* a la teoría de las facultades para hacer

---

(1) Véanse las "notas bibliográficas" de este capítulo en las páginas 28-44 del presente volumen.

prosélitos contra ella entre los espíritus débiles e impresionables.

La condenación y proscripción de un concepto no es difícil, pero no es tan fácil la sustitución ventajosa del que se proscribe.

Y hasta ahora los que han dictado esta proscripción no han dado una teoría que satisfaga a todos, aunque sólo fuera en el orden del tecnicismo de la Psicología.

En otro aspecto no ha de causar extrañeza la campaña contra las facultades psíquicas considerando que procede principalmente de los que han llegado a cultivar la absurda doctrina, propugnada principalmente por David Hume y por F. A. Lange, de una Psicología sin alma (1).

La fiebre oposicionista no es ya tan intensa y pasará como todas las modas injustificadas.

Algunos autores habrán equivocado el concepto que las potencias y las facultades tienen en la escuela filosófica de Aristóteles y de Santo Tomás de Aquino, atribuyendo a aquellas nociones propiedades de substancias anímicas; pero la existencia de esta doctrina errónea no debe dar origen a otra no menos errónea, que para cortar un abuso prohibe el uso lícito y debido.

La noción de potencia o facultad es clara, precisa y necesaria, porque es correlativa a la de acto.

Todo acto dimana de un poder para hacerlo, de una potencia o de una facultad en suma.

No puede concebirse una actividad independiente sin un ser del que proceda y en el cual permanezca e insista.

Si yo recuerdo un hecho es porque puedo recordarle, y si puedo recordarle es porque tengo potencia o facultad para ello.

La palabra "facultad" no sólo tiene significación técnica, sino también significación vulgar, que concierta con aquélla, no sólo en latín y castellano, sino también en todas las lenguas neolatinas.

---

(1) "La Psicología sin alma—dice H. Gruender—es hija legítima de la evolución evolucionista."

Véanse GRUENDER, H.—*Psicología sin alma* (Barcelona, 1917), pág. 3, y la ya citada obra de A. GEMELLI (Barcelona, 1927), pág. 106.

Las palabras "potencia" y "facultad" son necesarias en el tecnicismo psicológico, hasta el extremo de que en las mismas obras donde dichas palabras están sistemáticamente proscriptas, se usan, para sustituirlas con desventaja, las de "función", "actividad", "apercepción" y otras semejantes.

Ernst Meumann, el conocido pedagogo alemán, después de abolir las facultades como "potencias accidentales del alma distintas de ella misma", dice textualmente:

"El psicólogo moderno sólo habla de clases o grupos de fenómenos anímicos: de las facultades anímicas sólo hablamos cuando concebimos los fenómenos psíquicos al propio tiempo como "actividades" de un sujeto" (1).

Como puede advertirse en el párrafo precedente, Meumann, que niega la existencia de facultades psíquicas, admite luego "actividades del alma" en un sentido equivalente al de facultad.

En el concepto de facultades, según queda expuesto, ni el entendimiento ni la voluntad se consideran como elementos separados del alma que por sí mismos puedan ejercer actividad.

El entendimiento no entiende ni la voluntad quiere por sí mismos: es el alma la que realiza estas operaciones por medio del entendimiento y de la voluntad.

La palabra "potencia" es de más genérica significación que "facultad": esta palabra significa, propiamente, "potencia dotada de libertad".

La potencia mecánica no puede llamarse con exactitud "facultad": en cambio, las potencias de conocer y querer se denominan facultades con toda propiedad.

Sobre la teoría de las facultades dice lo siguiente el P. Fernando M. Palmés (2):

"*Podrá ponerse en duda* si esas fuerzas o energías, que llamamos facultades o potencias anímicas, se identifican con la misma del alma, o son en

(1) MEUMANN, Ernst.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 65.

(2) PALMÉS, Fernando M.—*Psicología* (Barcelona, 1928), pág. 312.

realidad accidental a ellas añadidas, podrá haber gran diversidad de pareceres acerca de la naturaleza de estas facultades y del sujeto en que residen, si por ventura en sola el alma, o en el cuerpo vivo, podrá disputarse sobre los principios que han de regir para distinguirlas realmente entre sí y para determinar su número y hacer su clasificación; podrá también de buen grado admitirse que para el estudio experimental y conforme a los métodos de la ciencia positiva de nuestros días, es indispensable que la investigación se fije preferentemente en la actividad de esas potencias, que es la que principalmente cae bajo la esfera de nuestra experiencia. *Todo esto es objeto de controversia,* así entre los escolásticos antiguos como entre los psicólogos modernos que profesan la Filosofía neoescolástica".

"Pero *lo que no puede ponerse en duda,* en buena Filosofía, es la realidad de las facultades anímicas, cuestión principal a la que todas las demás se subordinan. Todo filósofo que no niegue el principio de causalidad, ha de admitir de alguna manera la existencia de las facultades; porque el negar su realidad, es lo mismo que admitir una actividad que no proviene de fuerza alguna, un movimiento sin motor, una función sin órgano que funcione, en una palabra: un efecto sin causa".

6. FACULTADES COGNOSCITIVAS Y FACULTADES APETITIVAS O AFECTIVAS Y SUS OPERACIONES.—Una vez aceptado el concepto de facultad psicológica como "principio inmediato de los actos anímicos", podrá haber diferencias sobre su número y clasificación; pero ni siquiera en este orden hay clasificación que aventaje a la de Aristóteles, aceptada luego por todos los escritores escolásticos y neoescolásticos (1).

Esta clasificación, en sus líneas fundamentales, es la siguiente:

Los facultades del hombre son cuatro que se dividen en.....	COGNOSCITIVAS	Y	APETITIVAS.
	Sensibilidad		*Apetito sensitivo*
	y		*y*
	entendimiento.		*apetito racional o voluntad.*

En este teoría la actividad del apetito sólo se explica como efecto del bien que el alma aprehende mediante el ejercicio de las facultades cognoscitivas.

---

(1) Páginas 184-5 del primer tomo de esta obra.

La sensibilidad y el apetito sensitivo son orgánicas porque su ejercicio requiere siempre el concurso de un órgano, son comunes al hombre y a los brutos y por esto se clasifican como de orden inferior.

El entendimiento y el apetito racional, que también se llama voluntad, son facultades específicas del hombre y por esto se clasifican como de orden superior.

Las operaciones de dichas facultades se designan con los nombres que se indican en el cuadro siguiente:

		FACULTADES	OPERACIONES
Facultades...	*Cognoscitivas.*	*Sensibilidad.....*	*Sensación.*
		Entendimiento.....	*Intelección.*
	Apetitivas.....	*Apetito sensitivo.....*	*Pasión.*
		Apetito racional o voluntad...	*Volición.*

En este sistema psicológico la sensibilidad no es facultad de afectarse, sino facultad cognoscitiva, y, por tanto, la sensación no es sólo afección, sino principalmente conocimiento.

Por el contrario, la pasión y la volición son operaciones de orden puramente afectivo consecuentes a la sensación y a la intelección que son operaciones de las facultades cognoscitivas.

II

Teoría de la sensibilidad y sus aplicaciones pedagógicas.

1. De la sensibilidad y de sus órganos.—2. Importancia excepcional del cerebro en orden a la sensibilidad.—3. Advertencia sobre el desarrollo del cerebro en el niño.—4. Hipótesis sobre las localizaciones cerebrales.—5. La sensación y momentos principales de su proceso.—6. Relación cuantitativa entre el estímulo y la percepción.—7. Percepción y apercepción.—8. El arco de la sensación y el tiempo de reacción.—9. Propiedades de la sensación.—10. ¿Qué se entiende por Estesiometría? — 11. Importancia de la vida sensitiva en orden a la educación.—12. La intuición sensible y la educación primaria.—13. La educación escolar debe ser predominantemente sensitiva.—14. Leyes principales de la educación de la sensibilidad.—15. Otras normas para la educación de esta facultad.—16. Notas bibliográficas.

1. De la sensibilidad y de sus órganos.—Sensibilidad es la facultad orgánica por la cual *conocemos* los objetos corpóreos *como tales* (1).

La sensibilidad es, por tanto, facultad cognoscitiva y es de orden inferior porque es orgánica, esto es, porque necesita para su ejercicio el concurso de órganos.

La falta de sensibilidad se llama anestesia.

La sensibilidad disminuída se denomina hipoestesia, y la excesiva, hiperestesia.

La sensibilidad recibe nombres diferentes tanto por el sentido corporal que la ejercita, como por la naturaleza del excitante y así se denomina

Hafiestesia la sensibilidad del tacto.

Barestesia la sensibilidad de la presión.

Estereoestesia la sensibilidad de la forma.

Termoestesia la sensibilidad de la temperatura.

Criestesia la sensibilidad del frío.

Electroestesia la sensibilidad de la electricidad.

---

(1) Esta aclaración *como tales* es necesaria, porque las cosas materiales o sensibles pueden ser también conocidas inteligiblemente por las facultades intelectuales, como se verá en el lugar oportuno.

Algiestesia la sensibilidad del dolor.
Mioestesia la sensibilidad muscular.
Geusiestesia la sensibilidad del gusto.
Osmiestesia la sensibilidad del olfato.
Acusiestesia la sensibilidad del oído.
Fotoestesia la sensibilidad de la luz.
Cromoestesia la sensibilidad del color (1).

La sensibilidad es común al hombre y a los demás animales (2).

La sensibilidad se divide naturalmente en externa e interna.

La sensibilidad externa es la de los sentidos corporales, que entran siempre en ejercicio por medio de estímulos exteriores.

La sensibilidad interna tiene por estímulo las sensaciones procedentes de los sentidos externos.

Los órganos de la sensibilidad se dividen en periféricos, trasmisores y centrales. Unos y otros corresponden a la cualidad de cada estímulo y a la naturaleza de cada sensación.

La operación de la sensibilidad se llama sensación.

Aunque la opinión común de que el órgano central de la sen-

---

(1) TOULOUSE, VASCHIDE y PIÉRON, en su *Técnica de Psicología experimental* distinguen las siguientes clases de sensibilidad:
Mioestesia o sensibilidad muscular.
Hafiestesia o sensibilidad de la presión.
Algihafiestesia o sensibilidad del dolor por presión.
Termoestesia o sensibilidad de la temperatura.
Algitermoestesia o sensibilidad del dolor por el calor.
Estereoestesia o sensibilidad de la forma.
Osmiestesia o sensibilidad del olfato.
Geusiestesia o sensibilidad del gusto.
Acusiestesia o sensibilidad del oído.
Fotoestesia o sensibilidad de la luz (por la vista).
Cromoestesia o sensibilidad de los colores (por la vista).
Estereofotoestesia o sensibilidad de la forma (por la vista).
Véase la página 66 en la traducción castellana de dicha obra editada en Madrid el año 1910.

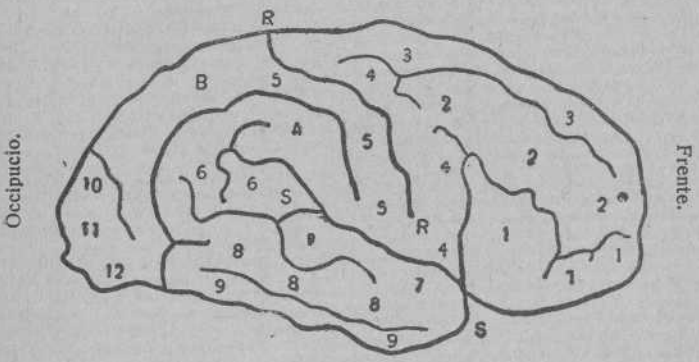
(2) Los organismos más elementales del reino animal están dotados, por lo menos, del sentido del tacto.

sibilidad es la corteza del cerebro, parece más aceptable la hipótesis de que es todo el cerebro, el cual entra en actividad después que la corriente nerviosa aferente ha terminado su curso (1).

2. IMPORTANCIA EXCEPCIONAL DEL CEREBRO EN ORDEN A LA SENSIBILIDAD.—Entre todos los órganos corporales, el más importante, no sólo para la vida sensitiva, sino para toda la vida psíquica, es el cerebro.

El cerebro es la metrópoli de todas las colonias del cuerpo humano; es la central de todas las estaciones fisiológicas. En su corteza se esfuman las impresiones que allí llegan individualizadas por los nervios y de allí parten todos los movimientos especializados de nuestro organismo.

En realidad el cerebro es el instrumento del alma humana.



CEREBRO HUMANO

CISURAS

R R: Cisura de Rolando.
S S: Cisura de Sylvio.

CIRCUNVOLUCIONES

1, 1. 1: frontal inferior.
2, 2, 2: frontal media.
3, 3: frontal superior.
4, 4, 4: frontal ascendente.
5, 5, 5: parietal ascendente.
6, 6: angular.
7, 7: temporoesfenoidal superior.
8, 8, 8: temporoesfenoidal media.
9, 9: temporoesfenoidal inferior.
10: occipital superior.
11: occipital media.
12: occipital inferior.
A: supramarginal.
B: parietal posterior (2).

(1) IBERO, José M.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 230.

(2) De la obra de W. T. HARRIS, *Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), pág. 123.

3. Advertencia sobre el desarrollo del cerebro en el niño.—El cerebro del niño no es el cerebro del hombre de tamaño reducido, sino un cerebro con estructura y propiedades características, que va evolucionando lentamente hasta que alcanza su máximo desarrollo.

La médula espinal, por el contrario, no sólo predomina en el niño sobre los centros cerebrales, sino que llega a su perfección funcional en los primeros días de la vida atmosférica del niño.

"El niño—dicen Demoor y Jonckheere (1)—tiene un cerebro rudimentario: su médula por el contrario está completamente formada en el momento de su nacimiento. Su vida es esencialmente medular desde el principio, pero poco a poco la actividad primera se inhibirá gracias al desarrollo cerebral".

4. Hipótesis sobre las localizaciones cerebrales.—Durante muchos años, desde que Gall en 1798 comenzó a exponer sus teorías frenológicas, han venido estudiando los fisiólogos el problema de las localizaciones cerebrales.

Sobre este asunto pueden consultarse con provecho los *Fundamentos psicológicos de la educación,* de W. T. Harris (2), y la *Psicología empírica,* del P. José M. Ibero (3); mas para los fines de aplicación pedagógica que en este capítulo se persiguen basta tener presentes, de acuerdo con fisiólogos modernos de autoridad, las siguientes conclusiones:

1.ª El cerebro es el órgano central de la vida sensitiva.

2.ª La substancia gris o cortical es el elemento más activo de dicho órgano de la sensibilidad.

3.ª El lado derecho del cerebro es más activo en orden a la vida sensitiva. El lado izquierdo es más activo en orden al movimiento de los órganos corporales.

4.ª El cerebro no tiene una distribución topográfica, sino or-

---

(1) Demoor, Jean y Tobie Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 120.

(2) Páginas 116-130, edición de Madrid, de 1916.

(3) Edición de Barcelona, de 1916, págs. 230-3.

gánica o económica. Cada uno de los centros cerebrales coopera en dos o más funciones, y cada función, por tanto, exige el concurso de dos o más de aquellos centros.

5. La sensación y momentos principales de su proceso.— La sensación, además de definirse como "la operación de la sensibilidad", se define también diciendo que es "conocimiento del objeto a que se aplica dicha facultad".

Dentro de esta teoría no cabe, por tanto, sostener que la sensibilidad es facultad de afectarse, ni que las sensaciones son únicamente modificaciones agradables o desagradables del alma.

La sensación es, ante todo, conocimiento al cual acompaña o sigue un afecto; *lo esencial* en la sensación *es el conocimiento* del objeto sensible y lo *accidental, el placer o el dolor,* que es un *efecto* de la operación de la sensibilidad.

La sensación es movimiento así en el excitante como en el recipiente (1).

En el proceso de la sensación completa se distinguen tres momentos principales que son:

Impresión o excitación del órgano periférico por el estímulo apropiado.

Trasmisión de la excitación periférica a través de las fibras nerviosas correspondientes hasta los centros nerviosos, y

Percepción consciente de la impresión trasmitida en los centros nerviosos.

Para que la sensación en nuestro organismo sea completa ha de ser consciente.

---

(1) El P. Ibero en su *Psicología empírica* expone claramente la teoría escolástica de la sensación refutando los errores de las hipótesis materialistas.

Véanse en la edición de Barcelona, de 1916, las págs. 28-52.

Mantienen también los conceptos expuestos sobre la sensibilidad y la sensación, con la autoridad de su genio, Santo Tomás de Aquino, así como los filósofos que en todo o en parte le siguen.

Véanse las obras de Balmes, P. Zeferino González, Eleizalde, Orti y Lara, el Cardenal Mercier y en general todos los psicólogos escolásticos y neoescolásticos.

La sensación consciente va generalmente acompañada de una reacción motora, que es la respuesta correspondiente a la excitación o estímulo periférico.

Lo afectivo del orden sensible que es inconsciente sólo produce actos reflejos o automáticos (1).

"Lo que en nosotros—dice Otto Lipmann (2)—es consciente excitado por estímulos externos constituye la percepción."

En los comienzos de la vida psíquica se trasmiten a los centros nerviosos varias impresiones que no llegan a convertirse en percepciones, pero ellas van dejando en dichos centros la experiencia necesaria para que en su día se complete la sensación.

En este sentido define el P. H. Gruender la percepción sensitiva como "una o varias sensaciones actuales completadas por asociaciones con pasadas experiencias" (3).

6. RELACIÓN CUANTITATIVA ENTRE EL ESTÍMULO Y LA PERCEPCIÓN.—En cualquier tratado moderno de Fisiología puede verse la exposición analítica de los tres momentos principales de la sensación (4); pero en el orden de las aplicaciones pedagógicas importa sólo añadir a los párrafos anteriores breves notas sobre la relación cuantitativa entre el estímulo y la sensación y sobre los conceptos de percepción y apercepción que algunos autores usan como palabras sinónimas de sensación.

Para que un estímulo se perciba como distinto cuantitativa-

---

(1) Los movimientos puramente orgánicos son de tres clases: automáticos, reflejos y espontáneos, que algunos autores llaman sensitivos.

Los movimientos automáticos se producen en nuestro organismo sin estímulo exterior, como los movimientos del corazón.

Los movimientos reflejos se producen inconscientemente por un estímulo exterior, como los que se observan en el sueño y en la embriaguez profunda.

Los movimientos espontáneos son respuestas del organismo a las sensaciones conscientes, como los de comer y andar.

(2) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 65.

(3) GRUENDER, H.—*Curso de introducción teórico-práctico a la Psicología experimental* (Barcelona, 1924), pág. 260.

(4) Véase en el *Traité élémentaire de Physiologie*, de E. GLEY, tomo II (Paris, 1925), págs. 837-44.

mente es preciso que exceda o disminuya su intensidad al menos en un tercio del de la cantidad con que se produjo la primera impresión.

En realidad no percibimos el estímulo, sino diferencias de estímulo.

La percepción se relaciona con el estímulo como la potencia con la resistencia.

Entre la excitación periférica y la percepción hay ciertamente una relación cuantitativa que E. Weber llegó a determinar matemáticamente afirmando que la sensación crecía como el logaritmo del estímulo.

Investigaciones posteriores han rectificado la conocida ley de Weber en el sentido de que hay entre la excitación y la percepción una relación de cantidad que no es posible expresar numéricamente y que disminuye según se prolonga el estímulo correspondiente.

Las excitaciones monótonas llevan con frecuencia a la insensibilidad.

De todas suertes la intensidad de la sensación depende principalmente de la intensidad de la excitación.

7. PERCEPCIÓN Y APERCEPCIÓN.—Algunos autores designan la "sensación" con el nombre del último momento de su proceso y la denominan "percepción"; pero conviene conservar esta palabra para designar el momento último de la sensación.

Lipmann define la percepción como "un complejo constituído por una sensación y por las representaciones a ella asociadas".

A lo cual añade el citado autor:

Lo que en nosotros es consciente excitado por estímulos externos es siempre una percepción (1).

La apercepción la define W. James como "el acto de recibir una cosa en la mente" (2).

8. EL ARCO DE LA SENSACIÓN Y EL TIEMPO DE REACCIÓN.—Como se ha visto en los párrafos anteriores, la sensación es un proceso fisiológico que comienza en la impresión o excitación pe-

---

(1) LIPMANN, Otto.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 65.
(2) *Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 177.

riférica y acaba en la percepción del objeto sensible, la cual suele ir seguida de una reacción motora.

El desarrollo de este proceso se llama metafóricamente "arco de la sensación".

"El *arco*—dice H. Münsterberg (1)—que conduce desde los órganos periféricos de los sentidos, a través de los nervios sensitivos al cerebro, y del cerebro, a través de los nervios motores, al sistema muscular que mueve los huesos obedece a una unidad biológica. Su labor es verdaderamente fundamental para la conservación del individuo, porque adapta el cuerpo a las condiciones del medio."

"El sistema nervioso—añade el mismo autor (2)—es una máquina de reacción: su función fundamental es transformar las impresiones que el mundo exterior produce en los sentidos en movimientos por los cuales el cuerpo se adapta al medio ambiente."

Todas las sensaciones tienen una duración determinada, que se mide midiendo su tiempo de reacción.

El tiempo de reacción de una sensación es el que trascurre desde el momento en que se estimula un órgano sensorial periférico hasta aquel en que se produce el movimiento espontáneo o voluntario indicador de que el sujeto ha percibido el estímulo correspondiente (3).

---

(1) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 135.

La corriente nerviosa que va de los órganos exteriores o periféricos a los centros nerviosos se llama aferente o centrípeta, y la que va del cerebro a los órganos del movimiento se denomina eferente o centrífuga.

La velocidad de la corriente nerviosa en el hombre oscila entre 30 y 45 metros por segundo tanto para los nervios sensitivos como para los motores.

(2) Obra citada (Madrid, 1911), pág. 138.

(3) El tiempo de reacción es diferente según la naturaleza del estímulo y las condiciones peculiares del individuo.

Los términos medios de los tiempos de reacción calculados en milésimas de segundo son los siguientes:

Para las sensaciones.....	táctiles y auditivas.....	120 a 150
	luminosas.....	200
	térmicas.....	150 a 180
	rápidas.....	400 a 600
	dolorosas.....	900

El tiempo de reacción, no sólo es diferente en los diversos sentidos, sino que varía con frecuencia de unos individuos a otros y aun en los mismos individuos según las circunstancias en que la sensación se experimenta.

El tiempo de reacción de las sensaciones es dato muy importante en la determinación de aptitudes con aplicaciones a la orientación profesional.

9. Propiedades de la sensación.—En la sensación normal y completa distinguen los fisiólogos modernos tres propiedades: cualidad, cantidad y tono sentimental, que se llama placer cuando es positivo y dolor, cuando es negativo (1).

De las dos primeras se trata en el presente artículo. Del tono sentimental en sus aplicaciones pedagógicas se tratará en el capítulo que se dedica a los afectos y emociones.

Las sensaciones se distinguen cualitativamente por su objeto respectivo y por los órganos que ponen en actividad.

Así se distinguen, por ejemplo, el color y el sonido.

La cualidad—viene a decir el P. Lindworsky (2)—es la principal de las propiedades de la sensación. Es la esencia de ella, y por ella lo dulce es dulce y lo azul, azul.

Las sensaciones que son igualmente cualitativas se distinguen entre sí por diferencias de cantidad.

Toda sensación requiere en cuanto a la cantidad un mínimo que se llama "umbral inicial" y tiene también un límite máximo, pasado el cual la sensación no es perceptible y aun puede alterar el órgano correspondiente.

De igual manera para que una sensación sea percibida como diferente de otra por razón de cantidad es preciso que exista entre los excitantes una diferencia cuantitativa mínima que se llama "umbral diferencial".

Tanto el umbral inicial como el diferencial son variables, no sólo de sujeto a sujeto, sino en un mismo sujeto, según varían su edad, estado fisiológico y otras circunstancias.

---

(1) Véanse, como confirmación de lo dicho, las páginas 45-6 de la obra de Th. Ziehen titulada *Compendio de Psicología pedagógica* editada en Madrid el año 1910.

(2) Lindworsky, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), pág. 25.

De todas suertes se ve que sólo se llega al conocimiento sensible que representa la sensación apreciando diferencias de cualidad y cantidad (1).

10. ¿Qué se entiende por Estesiometría?—La palabra Estesiometría significa etimológicamente "medida de la sensibilidad".

Técnicamente puede definirse la Estesiometría como una parte de la Psicometría que estudia la relación de cantidad entre la excitación y la sensación.

Los aparatos estesiométricos reciben los siguientes nombres, según la clase de sensibilidad a cuya medida se aplican:

Hafiestiómetro o solamente
Estesiómetro, que mide la sensibilidad del tacto.
Barestesiómetro, que mide la sensibilidad de la presión.
Estereoestesiómetro, que mide la sensibilidad de la forma.
Termoestesiómetro, que mide la sensibilidad de la temperatura.
Criestesiómetro, que mide la sensibilidad del frío.
Electroestesiómetro, que mide la sensibilidad de la electricidad.
Algesímetro o algómetro, que mide la sensibilidad del dolor.
Mioestesiómetro, que mide la sensibilidad muscular.
Geusiestesiómetro, que mide la sensibilidad del gusto.
Osmiestesiómetro, que mide la sensibilidad del olfato.
Acúmetro o acusiestesiómetro, que mide la sensibilidad del oído.
Fotoestesiómetro, que mide la sensibilidad de la luz.
Cromoestesiómetro, que mide la sensibilidad del color.
Estereofotoestesiómetro, que mide la sensibilidad de la forma por la vista.

El uso de los citados aparatos constituye su técnica, que no se expone aquí por no ser objeto propio de esta obra (2).

Como ampliación de las indicaciones anteriores, se reproducen a continuación las

---

(1) Lo mismo ocurre en el orden intelectual como se verá en el lugar correspondiente.

(2) Los lectores que deseen adquirir o perfeccionar dicha técnica, pueden consultar, entre otras obras especiales, la *Technique de Psychologie expérimentale* de Toulouse, Vaschide et Piéron impresa en París el año 1911. De la primera edición de esta obra hay traducción castellana impresa en Madrid el año 1910.

Unidades de medida de las excitaciones sensiorales según Toulouse, Piéron y Vaschide.

Designación de la unidad.	Símbolo.....	MODO de la sensibilidad.	DETERMINACIÓN de la excitación que actúa durante cinco segundos sobre una superficie nerviosa.—(El elemento variable está subrayado.)	Designación del aparato de Toulouse y Vaschide que puede servir para la medida.
Unidades absolutas.				
A.—Tacto				
1. Hafia simple.	H	Tacto de una presión.	Presión de una aguja de un *peso* de 1 miligramo y cuya extremidad presenta una superficie circular de $^1/_{10}$ de milímetro de diámetro.	Hafi-estesiómetro.
2. Hafia doble.	H^2	Tacto de dos presiones simultáneas.	Doble presión simultánea de dos agujas de acero de 1 gramo de peso y cuyas extremidades presentan superficies circulares de $^1/_{10}$ de milímetro de diámetro, y unidas a 1 milímetro de *distancia*.	Compás hafiestesiómetro.
3. Hafi-algia.	HA	Dolor por la presión.	Presión de una aguja de acero de un *peso* de 10 gramos y cuya extremidad presenta una superficie circular de $^1/_{10}$ de milímetro de diametro.	Hafi-algoestesiómetro.
4. Termi-estía.	T	Tacto del calor.	Calor de 1 *grado* de una gota de agua destilada de $^1/_{10}$ de centímetro cúbico.	Termo-estesiómetro.
5. Psicri-estía.	P	Tacto del frío.	Idem.	»
6. Termi-algia.	TA	Dolor por el calor.	Idem.	»
7. Psicri-algia.	PA	Dolor por el frío.	?	
8. Estereo-hafia.	SH	Tacto en el estado estático de las formas.	Presión del *peso* de 1 gramo sobre el centro de una placa de cobre de un espesor de 1 milímetro y de la forma de un triángulo isósceles de 1 milímetro de lado.	Estereo-estesiómetro táctil.
9. Mioestía.	M	Sensibilidad muscular.	Medidas diferenciales recayendo en pesos cuyo patrón tiene un *peso* de 1 hetógramo.	Mío-estesiómetro.
B.—Olfato				
10. Osmía.	O	Olfato.	Olor de una columna de agua alcanforada en la *proporción* de 1 por 1.000.000, de 5 centímetros de altura y 2 de diámetro.	Osmi-estesiómetro.

Designación de la unidad.	Símbolo.....	MODO de la sensibilidad.	DETERMINACIÓN de la excitación que actúa durante cinco segundos sobre una superficie nerviosa.—(El elemento variable está subrayado.)	Designación del aparato de Toulouse y Vaschide que puede servir para la medida.
C.—Gusto				
11. Geusia I.	GA	Gusto de lo salado.	Sabor de una gota de agua destilada de $^1/_{50}$ de centímetro cúbico de una disolución acuosa de cloruro de sodio en la *proporción* de 1 por 1.000.000, y cuya temperatura es aproximada a la de la piel.	Geusi-estesiómetro.
12. Geusia II.	GU	Gusto del azúcar.	Sabor de una gota de $^1/_{50}$ de centímetro cúbico de una solución acuosa de sacarosa en la *proporción* de 1 por 1.000.000 y de una temperatura aproximada a la de la lengua.	»
13. Geusia III.	GE	Gusto del amargo.	Sabor de una gota de $^1/_{50}$ de centímetro cúbico de una solución acuosa de clorhidrato de quinina en la *proporción* de 1 por 1.000.000 y de una temperatura aproximada a la de la lengua.	»
14. Geusia IV.	GI	Gusto del ácido.	Sabor de una gota de $^1/_{50}$ de centímetro cúbico de una solución acuosa de ácido cítrico en la *proporción* de 1 por 1.000.000 y de una temperatura aproximada a la de la lengua.	»
D.—Audición				
15. Acusia I.	AI	Intensidad del sonido.	Ruído de una gota de agua destilada de $^1/_{10}$ de centímetro cúbico que cae de la *altura* de 1 milímetro a 50 centímetros del oído del sujeto, en el centro de un disco de aluminio, de 10 centímetros de diámetro y 1 milímetro de espesor e inclinada 20 grados respectó al horizonte.	Acusi-estesiómetro para la intensidad de los sentidos.
16. Acusia II.	AH	Altura del sonido.	?	?
17. Acusia III.	AT	Timbre del sonido.	?	?

Designación de la unidad.	Símbolo.....	MODO de la sensibilidad.	DETERMINACIÓN de la excitación que actúa durante cinco segundos sobre una superficie nerviosa.—(El elemento variable está subrayado.)	Designación del aparato de Toulouse y Vaschide que puede servir para la medida.
E.—Visión				
18. Fotopsia.	V	Visión de la luz blanca.	?	?
19. Cromatopsia.	C	Visión de los colores.	Color de una columna de 1 centímetro de altura y 1 de diámetro vista a través de una pared de vidrio de 1 milímetro de espesor, de una disolución de un cuerpo químico definido en una *proporción* de 1 por 1.000.000, reproduciendo uno de los colores espectrales.	Cromato-estesiómetro.
20. Estereofotopsia.	SP	Visión de las formas.	Medidas diferenciales que recaen en discos de cobre, cuyo modelo tiene un diámetro o un lado de 10 centímetros.	Estereo-estesiómetro visual.
Unidades diferenciales—Están representadas para cada forma de sensibilidad por $^1/_{1000}$ de la unidad de medida absoluta del mínimo individual de percepción de certidumbre (percepción constante) (1).				

11. Importancia de la vida sensitiva en orden a la educación.—La importancia de la vida sensitiva en orden a la educación se deduce de la importancia que la sensibilidad tiene respecto a las facultades superiores del espíritu.

Conocido es el aforismo aristotélico, que tiene valor de axioma en toda la Filosofía cristiana y aun entre filósofos de otras tendencias, a saber:

Nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en el sentido (2).

(1) Véanse las págs. 103-105 de la obra de dichos autores titulada *Técnica de Psicología experimental* (Madrid, 1910).

(2) *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu.*

Aunque este aforismo es viejo, no faltan autores modernos que le aceptan, aunque no sean partidarios de la Filosofía cristiana. Tal ocurre con P. Nátorp, como puede verse en la página 57 de su obra titulada *Curso de Pedagogía*, editada en Madrid el año 1913.

De igual modo puede decirse que la actividad del apetito racional tiene siempre como antecedente algún dato del apetito sensitivo.

Siendo esto así puede llegarse en el orden pedagógico a estas dos conclusiones:

La educación de la sensibilidad es la base de la educación intelectual.

De igual modo, *la educación del apetito sensitivo es la base de la educación de la voluntad.*

La importancia de estas dos conclusiones puede apreciarse además sabiendo que las cuatro fases de la educación a que se ha hecho referencia representan la totalidad de la educación psíquica o del alma.

12. LA INTUICIÓN SENSIBLE Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA.— Tratándose de la educación de la sensibilidad y, por tanto, de la educación de los sentidos corporales, no puede prescindirse de examinar la importancia pedagógica de lo que algunos autores llaman impropiamente "intuición sensible", y de lo que con más propiedad puede llamarse "forma objetiva de la enseñanza".

Intuición quiere decir etimológicamente "visión interior".

En este sentido cuando se trata de la "intuición sensible" se habla en realidad de "la sensación" que aprehende en el alma la impresión de los objetos corpóreos recibida en los órganos periféricos de los sentidos.

Así cuanto se ha dicho de la sensación en este artículo es enteramente aplicable a la llamada "intuición sensible".

Por otra parte, del valor pedagógico de esta forma didáctica en la educación primaria se trató con alguna extensión en el tomo dedicado a la *Teoría de la enseñanza* (1), y a esta obra se remite al lector que busque datos para formar juicio sobre el valor relativo de tal medio de educación.

Aquí baste decir que la presencia del objeto para enseñarle y para que el niño le observe es siempre conveniente y recomendable; pero como no es posible disponer de todos los objetos que el niño ha de conocer, no puede proclamarse la enseñanza objetiva medio único de educación primaria.

(1) Edición de Madrid, del año 1925 págs. 99-101 y 106-8.

Una enseñanza puramente objetiva excluye de ella, por otra parte, toda noción abstracta, espiritual y divina, lo cual llevaría a una educación positivista y materializada inadmisible para cuantos afirmamos la existencia del alma y la de un orden sobrenatural.

La intuición pestalozziana tampoco tiene relación directa con la educación de la sensibilidad ni con la de los sentidos corporales, porque siendo, como es, un concepto puramente psicológico, tiene su lugar propio en el capítulo dedicado a la educación intelectual (1).

13. La educación escolar debe ser predominantemente sensitiva.—Si bien es cierto que cuando va el niño a la escuela, aunque sea a la de párvulos, ya lleva los sentidos corporales con el desarrollo suficiente para la satisfacción de sus necesidades vitales, también lo es que la escuela puede desenvolverlos por medio de ejercicios sistemáticos para que en el tiempo oportuno alcancen la perfección conveniente para la vida civilizada.

Pestalozzi practicando la enseñanza objetiva y Froebel disponiendo sus dones son dos votos de calidad a favor de la educación de la sensibilidad desde los primeros grados de la escuela primaria.

La educación escolar debe ser predominantemente sensitiva, aunque en ella se inicie la educación intelectual y la educación moral.

14. Leyes fundamentales de la educación de la sensibilidad.—Las leyes fundamentales de la educación de la sensibilidad son dos, que se denominan *ley de las sensaciones asociadas* y *ley de la discontinuidad frecuente*.

En virtud de la ley de las sensaciones asociadas, *el conocimiento sensible se aclara y fija tanto más cuanto mayor es el número de sentidos por los cuales se percibe a la vez o con intervalos de escasa duración*.

Un objeto visto, tocado y oído se conoce mejor y de modo más duradero que visto, tocado u oído solamente.

---

(1) Para ampliar las notas precedentes dedicadas a "la intuición", véase la monografía que con dicho título contiene la *Pedagogía* de P. Barth (Madrid, 1914?), en las págs. 245-69.

"Conocimiento de un objeto—decía Bain—es la suma de las sensaciones que puede producir".

Vistos, en un tiempo determinado, varios números escritos, los niños olvidan un tanto por ciento de dichos números: si los oyen nombrar, salvo contadas aptitudes especiales en los niños observados, olvidan más números; pero viendo y oyendo los números casi simultáneamente olvidan menos, y si los tocan a la vez en figuras de relieve el número de olvidos es todavía menor.

La ley de las sensaciones asociadas no exige que éstas se produzcan simultáneamente: por el contrario, para que se cumpla en sus efectos educativos es preciso que las sensaciones no sean simultáneas, sino sucesivas, pero con cortísimos intervalos.

Por esto *es práctica muy recomendable en la enseñanza interesar a la vista con algo gráfico; al oído con la palabra y, si es posible, al tacto con algún ejercicio manual.*

"Toda muestra de educación—dice Ziehen (1)—consiste en despertar en el niño simultáneamente sensaciones asociadas."

La educación de la sensibilidad exige la discontinuidad y la frecuencia de los ejercicios.

El medio general de la educación de la sensibilidad es el ejercicio adaptado.

La alternativa de la excitación y el descanso es el más enérgico de los estimulantes en el ejercicio de la sensibilidad.

La eficacia de los ejercicios sensitivos depende más del número de las impresiones repetidas que de su continuación.

Por esto *la repetición es el alma de la enseñanza*, y por esto *el orden cíclico, que es una repetición metódica, es preferible a la enseñanza en serie o por secciones.*

15. OTRAS NORMAS PARA LA EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD. —*La educación de la sensibilidad debe adaptarse en cualidad y cantidad al desarrollo físico del educando y particularmente a su desarrollo cerebral.*

En esta fase de la educación, como en todas, más que el número de conocimientos, importan su calidad, el número de sus relaciones y el valor de los hábitos adquiridos.

---

(1) *Psicología fisiológica* (Madrid, 1910), pág. 252.

En la educación de la sensibilidad importa mucho saber que *más se educa la capacidad cerebral que los órganos periféricos.*

Asumiendo el cerebro el gobierno de todo el cuerpo y principalmente de la vida psíquica es el citado órgano el que más cuidados requiere por parte de higienistas y de educadores.

El volumen de las neuronas aumenta cuando se hallan sometitas a excitaciones breves y disminuye cuando por excitaciones repetidas se fatigan.

Los ejercicios educativos que desarrollen los centros sensitivos deben ser anteriores y más intensos que los que desarrollen los centros de asociación.

El ejercicio mental adecuado desarrolla el cerebro: la falta de él le atrofia y su exceso le hipertrofia y agota.

El alcohol es grandemente perturbador del cerebro y, por tanto, de las funciones propias de la vida sensitiva.

La corrección de las anomalías del cerebro demanda imperiosamente la dirección técnica de un médico apto y concienzudo.

La higiene de la sensibilidad en cuanto se refiere particularmente a la cantidad del excitante y a la duración del estímulo coopera grandemente a la educación de dicha facultad.

La habilidad del maestro en los ejercicios educativos de la sensibilidad, consiste en sostener la atención y la curiosidad del educando hasta conseguir el máximo del esfuerzo posible sin llegar al umbral del agotamiento de la facultad puesta en ejercicio.

Por esta razón, en *los ejercicios para la educación de la sensibilidad hay que dosificar los estímulos a fin de que no rebasen la capacidad del recipiente.*

Para ello es indispensable medir la intensidad del estímulo y medir también, cuando sea posible, la capacidad de los órganos de la sensibilidad.

Ya se advierte que a estas medidas no se puede llegar sin haber antes explorado técnicamente el estado de desarrollo de los sentidos corporales a que los ejercicios se dirijan.

Aunque, como ya se ha dicho, no es objeto de esta obra exponer la técnica propia de la exploración de los sentidos, conviene, sin embargo, advertir aquí la necesidad de explorar separadamente los órganos dobles de los sentidos, como los ojos, los oí-

dos, las fosas nasales, etc., y aun las dos mitades de los órganos únicos, como la lengua, porque son constantes las asimetrías o desigualdades, lo mismo en la constitución de los órganos que en su funcionamiento habitual.

Estas asimetrías son a veces tan notorias que, como ocurre con las manos y los pies, se aprecian a la simple vista, lo cual obliga a los maestros y demás educadores a tenerlas en cuenta en los ejercicios educativos correspondientes.

Cuando las asimetrías se comprueban técnicamente, es precaución pedagógica elemental tenerlas presentes en la práctica de dichos ejercicios.

Por último, la educación de la sensibilidad debe subordinarse a la de las facultades superiores del espíritu y coadyuvar además a los fines de la educación total.

16. Notas bibliográficas.—A continuación se incluyen varias notas bibliográficas que además de referirse a los epígrafes de este capítulo, contienen en gran parte doctrina que corresponde a los capítulos siguientes hasta el sexto inclusive:

Abb, Edm.—*Paedagogische Psychologie.*—München, 1913.
X + 215 págs. en 8.°

Adams, John, James Welton y otros.—*La Psicología en la educación.*—Madrid, 1923.
192 págs. en 8.°

Aguayo, A. M.—*Tratado de Psicología pedagógica.*—Habana, 1925.

Alengry, F.—*Application de la psychologie à l'éducation.*—Paris, 1910?

Alengry, F.—*L'educazione su le basi della psicologia e della morale.*—Torino, 1923.
XV + 388 págs. en 16.° Es traducción del francés.

Aliota, Antonio.—*La misura in Psicologia Sperimentale.*—Napoli, 1920?

Aliota, Antonio.—*Psicologia della conocenza.*—Napoli, 1920?

Andrade, Eloy Luis.—*La ciencia del alma según los resultados de la investigación experimental. Elementos de Psicología.*—Madrid, 1919.
172 + VIII en 4.°

Angell, J. R.—*Psychology.*—London, 1908.
222 págs. en 8.°

Antunes, Juan.—*A Psicologia experimental.*—Porto, 1917.

ARNÁIZ, Marcelino.—*Elementos de Psicología fundada en la experiencia.—La vida sensible.—La inteligencia.*—Madrid, 1904-14.

Dos vols. en 4.°

ARNAULD, Abbé, et D'ESPINEY.—*Psychologie et Psychothérapie éducatives.*—Paris, 1924.

608 págs. en 12.°

AVERILL, Laurence Augustus.—*Elements of Educational Psychology.*—Boston, 1924.

438 págs. en 8.°

BAKER, J. H.—*Elementary Psychology with practical applications to education and the conduct of life.*—New York, 1890.

BALDWIN, J. M.—*Handbook of Psychology.*—New York, 1898?

BALDWIN, J. M.—*Psicología pedagógica elemental.*—Madrid, 1910?

BLADWIN, James Mark.—*Mental development in the Child and the Race.* New York, 1915.

BALDWIN, Joseph.—*Elementary Psychology and education.*—New York, 1887.

BALDWIN, Joseph.—*Psychology applied to the art of teaching.*—New York, 1892.

BANCELS, J. Larguier des.—*Introduction à la Psychologie.*—Paris, 1921.

286 págs. en 8.°

BARBADO, M.—*Introducción a la Psicología experimental.*—Madrid, 1929.

712 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Orden de Predicadores.

BARNÉS, Domingo.—*La Psicología experimental en la Pedagogía francesa.*—Madrid, 1921.

202 págs. en 4.° con láminas.

Es publicación del Museo Pedagógico Nacional.

BARTH, P.—*Principî di pedagogia e didattica fondati sulla moderna psicologia.*—Torino, 1909.—Es traducción del alemán.

BENNETT, H. E.—*Psychology and self development.*—Boston, 1923.

VIII + 296 págs. en 12.°

BENSON, Charles E.; James E. LOUGH; Charles E. SKINNER, and Paul V. WEST.—*Psychology for teachers.*—Boston, 1926.

X + 390 págs. en 12.° con grabados, tablas y diagramas.

BERGMANN, Paul.—*Lehrbuch der paedagogischen Psychologie.*—Leipzig, 1901.

484 págs. en 8.°

BERICHTE *über die gesamte Physiologie.*—Berlin, 1920.

BINET, A.—*Introducción a la Psicología experimental.*—Madrid, 1906.

Es traducción del francés.

Boirac et Magendie.—*Leçons de Psycologie appliquée ã l'éducation.*—Paris, 1922?

Bolton, Frederick Elmer.—*Everyday psychology for teachers.*—New York, 1923.

443 págs. en 8.°

Bon, Gustavo Le.—*Psicología de las multitudes.*—Madrid, 1911.

Boucher, Joseph.—*Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1922.

Tiene más de Psicología al uso de los manuales franceses que de aplicaciones a la educación.

Bowinckel, E.—*Psychologie der Paedagogik.*—Berlin, 1922.

166 págs. en 8.°

Brahn, Max.—*Pädagogisch-psychologische Arbeiten.*—Leipzig, 1914.

Breitwieser, J. V.—*Psychological Education: A Presentation of the Principles and Applications of Educational Psychology.*—New York, 1927.

Bronner, Augusta F.—*The Psychology of special abilities and disabilities.*—London, 1919.

269 págs. en 8.°

Burgos, Victorino.—*Psicología y Pedagogía.*—El Escorial (Monasterio de), 1920.

Burnham, W. H.—*Bibliographies on educational Psychology.*—New York, 1913.

II + 44 págs. en 8.°

Burnham, W. H.—*The normal mind.*—New York, 1924.

702 págs. en 8.°

Buyse, R.—Véase Decroly, Ovide.

Calkins, M. W.—*A First Book in Psychology.*—New York, 1914.

Cameron, Edward H.—*Education Psychology.*—New York, 1927.

XIV + 467 págs. en 8.°

Cameron, Edward H.—*Psychology and the school.*—New York, 1921.

XIV + 339 págs. en 8.° con grabados.

Carr, Harvey A.—*Psychology. A Study of Mental Activity.*—London, 1927.

Cerreto, Eugenio.—*Valore e funzione della psicologia nella preparacione e nella cultura del maestro elementare.*—Acireale, 1922.

214 págs. en 8.°

Claparède, Ed. — *La Escuela y la Psicología experimental.* — Madrid, 1926.

110 págs. en 8.°

Es un volumen de la colección titulada "Pedagogía contemporánea". Contiene unas notas bibliográficas referentes al autor.

Colozza, G. A.—*La meditazione. Appunti di psicagogia.*—Napoli, 1903. 300 págs. en 16.°

Compayrè, Gabriel.—*Éléments de Psychologie.*—Paris, 1895?

Compayrè, Gabriel.—*Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1920?

Contributi *del laboratorio di Psicologia e Biologia.* Serie terza.—Milano, 1926-7.

De dicho Laboratorio, que pertenece a la Universidad Católica de Milán, es director el P. Ag. Gemelli, que es también rector de la citada Universidad.

Contributi *psicologici* dell'Istituto di Psicologia sperimentale della R. Università di Roma.— Roma, 1922-28.

Dirige el Instituto citado el notable psicólogo italiano S. De Sanctis.

Costa Ferreira, A. Aurélio da.—*A arte de educar e a psicologia experimental.*—Coimbra, 1919.

Cramaussel, E.—*Psychologie expérimentale.*—Paris, 1925.

114 págs. en 8.°

Dalmau Gratacós, Federico.—*Resumen de Psicología.*—Barcelona, 1914.

Dalmáu y Gratacós, Federico.—*Elementos de Filosofía. Psicología.*—Barcelona, 1919.

XVIII + 531 págs. en 8.°

D'Asaro, Michele.—*Educazione Creatrice? Psicologia pedagogica ed educazione eterenoma.*—Palermo, 1921.

Decroly, Ovide.—*Problemas de Psicología y Pedagogía.*—Madrid, 1929.

Decroly, Ovide et R. Buyse.—*La pratique des tests mentaux.*—Paris, 1929.

Decroly, O. et R. Buyse.—*Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation.*—Bruxelles, 1924.

De Sanctis, S.—Véase Sanctis, S. De.

Descoeudres, Alice.—*El desarrollo del niño de dos a siete años. Investigaciones de Psicología experimental.*—Madrid, 1929.

D'Espiney.—Véase Arnauld.

Dexter, T. F. G., and A. H. Garlick.—*Psychology in the Schoolroom.*—London, 1927.

Donati, G.—*Psicologia e teoria della educazione.*—Bologna, 1923.

228 págs. en 16.°

Döring.—*Psychologie des Lehrers.*—Gotha, 1927?

Drever, James.—*An Introduction to the Psychology of Education.*—London, 1922.

VII + 227 págs.

DUNLAP, Knight.—*The Elements of Scientific Psychology.*—St. Louis, Mo., 1922.

368 págs. en 8.°

DWELSHAUVERS, Georges.—*Traité de Psychologie.*—Paris, 1928.

El autor es profesor de "l'Institut Catholique", de dicha capital.

EBERT, E., und E. MEUMANN.—*Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses.*—Leipzig, 1904.

EDUCATIONAL *Psychology Monographs.*—Baltimore, Md., 1917.

ÉLÉMENTS *de Psychologie appliqué à l'éducation.*—Paris, 1923.

Es publicación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

ERISMANN, Th.—*Psicología aplicada.*—Barcelona, 1928.

171 págs. en 8.°—Es segunda edición traducida del alemán y forma un volumen de la "Colección Labor".

EVARD, Marguerite.—*La adolescente. Ensayo de psicología experimental.*—Madrid, 1919.

FERRIÉRE, A.—*La vida y el alma.*—Madrid, 1911. Es traducción del francés.

FOUCAULT, Marcel.—*Cours de Psychologie. Introduction philosophique à la Psychologie.*—Paris, 1926.

FOUCAULT, Marcel.—*Les sensations élémentaires.*—Paris, 1928.

FOUCAULT, Marcel.—*Observationes et expériences de psychologie scolaire.*—Paris, 1923.

VIII + 164 págs. en 8.°

FOX, Ch.—*Educational psychology: its problems and methods.*—Cambridge, 1926.

393 págs. en 8.°

FRÖBES, Joseph.—*Lehrbuch der experimentellen Psychologie.*—Freiburg im Breisgau, 1923.

XXVIII + 630 págs. en 4.° m. con una lámina, 64 grabados y notas bibliográficas.

Es autor un religioso de la Compañía de Jesús.

La obra reseñada es una de las más completas que tratan de la materia.

FRÖBES, Joseph.—*Psychologia speculativa in usum scholarum.*—Freiburg im Brisgau, 1927.

GARRET, Henry E.—*Statistic in Psychology and Education.*—New York, 1926.

XIII + 317 págs. en 8.°

GARLICK, A. H.—Véase DEXTER, T. F. G.

GAST, Ira Morris.—Véase SKINNER, Charles Edward.

GATES, A. I.—*Psychology for Students of Education.*—London, 1923.

GAUPP, R.—*Psychologie des Kindes.*—Leipzig, 1912.

VIII + 164 págs. Es tercera edición.

GEMELLI, Agostino.—*Nuovi Orizzonti della Psicologia Sperimentale.*—Milano, 1924.

XIV + 387 págs. en 16.°

GEMELLI, Agostino.—*Orientaciones de la Psicología Experimental.*—Barcelona, 1927.

Es traducción del italiano.

Con abundante bibliografía crítica sobre la materia.

El autor es rector de la Universidad Católica de Milán.

GODDARD, H. H.—*Psychology of the Normal and Subnormal.*—London, 1919.

GONZÁLEZ, A. Anselmo.—*Técnica de Psicología experimental sin aparatos. Manual de investigación psicológica.*—Madrid, 1921.

279 págs. en 8.° con grabados.

GRASSET.—*Introduction physiologique à l'étude de la Philosophie.*—Paris, 1910.

GREENE, H. A., and A. N. JORGENSEN.—*The Use and Interpretation of Educational tests: A Handbook for the Classroom Teacher.*—London, 1929.

GRUENDER, Hubert.—*An Introductory course in experimental Psychology.*—Chicago, 1920.

295 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Compañía de Jesús y profesor de Psicología de la Universidad de S. Luis (Estados Unidos de América del Norte).

GRUENDER, Hubert.—*Curso de Introducción teórico-práctica a la Psicología experimental.*—Barcelona, 1924.

XVIII + 328 págs. en 8.° m.—Es traducción del inglés.

GRUENDER, Hubert.—*Psicología sin alma.*—Barcelona, 1917.

XVIII + 204 págs. en 8.°.

GRUNWALD, Georg.—*Pädagogische Psychologie.*—Berlin, 1925.

VIII + 436 págs. en 8.°

HABRICH, L.—*Pädagogische Psychologie.*—Kempten, 1924?

Tres tomos en 8.° m.

HABRICH, L.—*Psychologie pédagogique appliquée à l'éducation.*—Liège, 1920?

HARRIS, William T.—*Psychologie foundations of education.*—New York, 1897.

HARRIS, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación.*—Madrid, 1916.

HAUTIÈRE, M.—*Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1920?

HEILMANN, Karl.—*Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht.*—Leipzig, 1910.

206 págs. en 8.°

HENNING, H.—*Psychologie der Gegenwart.*—Berlin, 1925.
149 págs. en 8.°

HERBÉ, Jacques.—*Leçons élémentaires de psychologie éducative.*—Bruxelles, 1918?

HERMENT, J. — *Éléments de psychologie appliqués à l'éducation.* — Namur, 1922?

HÉRON, Camille.—*Éléments de Psychologie pédagogique.*—Paris, 1914?

HÖFFDING, Harold.—*Esquisse d'une Psychologie fondée sur l'experience.*—Paris, 1900?

HÖFFDING, Harold. — *Principes de Psychologie physiologique.* — Paris, 1900?

HÖFFING, Harold.—*Psicología experimental.*—Madrid, 1900?
Es traducción del alemán.

HOFFMANN, U. J.—*The science of mind applied to teaching.*—New York, 1885.

HOLLINGWORTH, Harry L., and Albert T. POFFENBERGER.—*Applied Psychology.*—London, 1918.
350 págs. en 8.°

HOLLINGWORTH, L. S.—*The Psychology of adolescent.*—New York, 1928.
XV + 304 págs. en 8.°

HORNE, Herman Harsell.—*The Psychological Principles of Education.*—New York, 1917?
XIV + 436 págs. en 8.°

HUEY, Edmund B.—*The Psychology and Pedagogy of Reading.*—New York, 1920?

HUNTER, Walter S.—*General Psychology.*—Chicago, 1919.
XIV + 352 págs. en 8.° con 55 grabados.
El autor es profesor de Psicología en la Universidad de Kansas, en los Estados Unidos de América del Norte.

INGENIEROS, José.—*Psicología biológica.*—Madrid, 1913.

IOTEYKO, I.—*Aide-mémoire de Psychologie expérimentale et de Pédologie. Les sensations. Examen des organes des sens.*—Bruxelles, 1909.
Con notas bibliográficas.

JAMES, William.—*Principles of Psychology.*—London, 1916?

JAMES, William.—*Talks to Teachers on Psychology, and to students on some of life's ideals.*—London, 1916.

JAMES, William.—*Text-book of Psychology.*—London, 1908.

JAMES, William.—*Psychologie und Erziehung.*—Leipzig, 1912.

JAMES, William.—*Psicología pedagógica.*—Madrid, 1924.
Es traducción del inglés.

JASTROW, Joseph.—*The psychology of conviction, a study of beliefs and attitudes.*—Boston, 1918.

388 págs. en 8.°

JORDAN, A. M.—*Educational psychology.*—New York, 1928.

XIV + 460 págs. en 8.°

JORGENSEN, A. N.—Véase GREENE, H. A.

JOURNAL *of Educational Psychology, including experimental Pedagogy, Child Physiology and Hygiene and Educational Statistics.*—Baltimore, Md., 1920.

JUDD, Charles H.—*Psychology of Secondary Education.*—Boston, 1927.

XIV + 545 págs. en 8.°

KAMMEL, Willibald.—*Das pädagogisch-psychologische Laboratorium an der n.-ö. Landeś-Lehrerakdemie in Wien.*—Wien, 1914.

KAPLOUN, Albert.—*Psychologie générale, tirée de l'étude du rêve.*—Paris, 1919.

KENNEDY-FRASER, D.—*The psychology of education.*—London, 1923.

209 págs. en 8.°

KIRKPATRICK, E. A.—*Studies in psychology, by student teachers for teachers in training and service.*—Boston, 1918.

194 págs. en 12.°

KLINE, Linus Ward, and Frances LITTLETON.—*Psychology by Experiment.*—New York, 1927.

VIII + 338 págs. en 8.°

KOSTYLEFF, N.—*La crisis de la Psicología experimental. El presente y el porvenir.*—Madrid, 1922.

199 págs. en 8.°

KRETZSCHMAR, J. R.—*Entwicklungspsycologie und Erziehungswissenschaft.*—Leipzig, 1912.

VIII + 217 págs. en 8.° m.

KRONFELD.—*Über die psychologischen Theorien. Freuds und verwandte Anschauungen.*—Leipzig, 1912.

120 págs. en 8.°

KRUGER, Felix.—*Arbeiten zur Entwicklungspsychologie.*—Leipzig, 1914?

Cinco vols. en 8.°

LAIRD, Donald A.—*The Psychology of Selecting Men.*—New York, 1927.

XIII + 339 págs. en 8.° Es segunda edición.

LANGE, Karl.—*Apperception: a monograph on Psychology and Pedagogy.*—Boston, 1894.—Es traducción del alemán.

LAPIE, Paul.—*Psychologie et Pédagogie.*—Paris, 1920?

LA VAISSIÈRE, Jules de.—Véase VAISSIÈRE, Jules de la.

Le Bon, Gustave.—*Psicología de la educación.*—Madrid, 1906.
2 hs. + 326 págs. en 8.° m.
Lindworsky, Johann.—*Experimentelle Psychologie.*—München, 1923.
XII + 309 págs. en 8.° Es tercera edición.
Lindworsky, Johann.—*Psicología experimental.*—Bilbao, 1923.
Es traducción del alemán.
El autor es religioso de la Compañía de Jesús y profesor de Psicología experimental en la Universidad de Colonia.
Lipmann, Otto.—*Grundiss der Psychologie für Pädagogen.*—Leipzig, 1909.
VI + 100 págs. en 8.°
Lipmann, Otto.—*Psychologie für Lehrer.*—Leipzig, 1928.
VIII + 236 págs. en 8.°
Lipmann, Otto.—*Psicología para maestros.*—Madrid, 1924.
203 págs. en 4.° m. con algunas notas bibliográficas.
Es traducción del alemán.
Lothian, A. J. D.—*An Outline of Psychology for Educators.*—London, 1923.
Lough, James E.—Véase Benson, Charles E.
Magnusson, P. M.—*Psychology as Applied to Education.*—St. Cloud, Minn. (América del Norte), 1913.
X + 346 págs. con grabados.
Marchese, Nunzio Mariano.—*Psicologia educativa e suoi fattori.*—Messina, 1921.
Marion, Henri.—*Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1899.
Martig, E.—*Psicología intuitiva aplicada a la educación.*—Madrid, 1914.
Martig, E.—*Pedagogía psicológica.*—Santiago de Chile, 1896.
XXVI + 302 págs. en 8.° Es traducción del alemán.
Masci, Filippo.—*Introduzione generale alla psicologia.*—Milano, 1926.
Mélinand, C.—*Notions de Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1923.
344 págs. en 8.°
Mendousse, G.—*L'âme de l'adolescente.*—Paris, 1928.
VIII + 328 págs. en 8.°
Mercier, Désidere.—*Psychologie.*—Louvain 1921.
Dos tomos en 8.° Es décima edición.
Mercier, Désider, et D. Nys.—*Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases.*—Barcelona, 1927.
Dos tomos en 8.°
Una de las partes trata de Psicología.

MERCIER, Cardinal.—*The Origins of contemporary psychology.*—London, 1918.

MERCIER, D.—*Los orígenes de la Psicología contemporánea.*—Madrid, 1901.

Es, como la anterior, traducción del francés.

MEREDITH, C.—*Bearings of Modern Psychology on Educational Theory and Practice.*—London, 1927.

MESSMER, Oskar.—*Zur Psychologie des Lerens bei Kindern und Erwachsenen.*—Leipzig, 1904.

109 págs. en 8.°

MEUMANN, Ernst.—*Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik.*—Leipzig, 1911?

Dos tomos en 8.°

MEUMANN, Ernst.—*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.*—Leipzig, 1914.—Es segunda edición.

MEUNIER, E.—*Les grandes lignes de la méthodologie primaire basées sur la vie physiologico-sensitivo-intellectuelle.*—Tamines, 1921.

447 págs. en 8.°

MEZA, Ramón.—*La psicología pedagógica: su tendencia actual.*—Habana, 1911.

MILLER, E.—*Types of Mind and Body.*—New York, 1927.

MILLER, H. Chichton.—*The New Psychology and the Teacher.*—London, 1921.

MINKUS, W., W. STERN, H. P. ROLOFF, G. und A. SCHOBER.—*Untersuchung über die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen.*—Leipzig, 1923.

IV + 167 págs. en 8.° m.

MITCHELL, David, et George T. RUGER.—*Psychological Tests revised and classified bibliography.*—New York, 1918.

112 págs. en 8.°

Es publicación del "Bureau of Educational Experiments".

MOCHI, A.—*Les fondements, les limites et la valeur de la psychologie scientifique.*—Le Caire, 1928?

Es el tomo VIII de las publicaciones del "Bulletin de l'Institut d'Egypte."

MORGAN, C. Lloyd.—*Psychology for teachers.*—London, 1894.

MÜLLER, G. E.—*Abriss der Psychologie.*—Gotinga, 1924.

124 págs. en 8.°

MÜNSTERBERG, Hugo.—*Psychology and Teacher.*—Cambridge, Mass., 1909.

138 págs. en 8.°

MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro.*—Madrid, 1911.

XIV + 398 págs. en 8.° Es traducción del inglés.

El autor, aunque alemán, era a la sazón profesor de la Universidad de Haward en Cambridge, Mass.

MUCHOW, Martha.—*Anleitung zur psychologischen Bevbachtung von Schulkindern.*—Leipzig, 1926.

MYERS, Ch. S.—*A Text-Book of experimental Psychology.*—London, 1909.

NAVARRO Y FLORES, Martín.—*Nociones de Psicología.*—Tarragona, 1906. 262 págs. en 8.°

NÉVE, Emile de.—*Bases psychologiques de la didactique.*—Bruxelles, 1910.

NOTIONS *de Psychologie appliquée à l'Education.*—Namur, 1928.

NYS, D.—Véase MERCIER, Désider.

OGDEN, Robert M.—*Psychology and Education.*—New York, 1926. XIII + 364 págs. en 8.°

OSUNA, Andrés.—*Elementos de Psicología pedagógica.*—Nashville, América del Norte, 1910.

PADAGOGISCH-*psychologische Arbeiten.*—Véase ARBEITEN (Pädagogisch-psychologische).

PALMÉS, Fernando M.—*Psicología.*—Barcelona, 1928. 432 págs. en 4.° m.

Es texto oficial para los Institutos nacionales de segunda enseñanza, así declarado por el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

PEREZ, Bernard.—*Les trois premières annés de l'enfant.*—Paris, 1878.

PEREZ, Bernard.—*L'enfant de trois a sept ans.*—Paris, 1886.

PFISTER, G. Fr.—*Paedagogische Psychologie.*—Gütersloh, 1880.

PIÉRON, Henri.—*Psychologie expérimentale.*—Paris, 1928. 220 págs. en 8.°

PIÉRON, H.—Véase TOULOUSE, Dr.

PIFFAULT, A.—*Psychologie appliquée à l'Education.*—Paris, 1927.

POPP, Walter.—*Die muttersprachliche Bildung in Lern—und Arbeitschule. Eine psychologich—pädagogische Studie.*—Osterwieck-Harz, 1924?

PREYER, W.—*Die Psychologie des Kindes.*—München, 1896.

Hay traducción francesa publicada en París, el año 1898 y la hay también inglesa de Nueva York y del año 1893.

PREYER, W.—*El alma del niño.*—Madrid, 1908. XXXII + 544 págs. en 8.° m.

Es la obra más importante sobre la materia.

PSICOLOGÍA (*La*) *y la Paidología según Stanley Hall.*—Madrid, 1926?

PSYCHOLOGICAL (*The*) *Bulletin.*—Princenton, N. J., 1914—

PSYCHOLOGICAL (*The*) *Index.*—Princenton, N. J., 1914—

PSYCHOLOGICAL (*The*) *Monographs.*—Princenton, N. J., 1914—

PSYCHOLOGICAL (*The*) *Review.*—Princenton, N. J., 1914—

Son cuatro revistas que dirigen H. C. VARREN, J. B. WATSON, J. R. ANGELL y A. H. PIERCE.

PSYCHOLOGICAL *Tests of Educable capacity.*—London, 1927.

Es publicación del "Board of Education".

PSYCHOLOGIE *et Pédagogie.*—Véase el núm. de *Journal de Psychologie normale et pathologique*, de Paris, todo él dedicado a dicho asunto.

Con la colaboración de 16 pedagogos y con extensa bibliografía.

PSYCHOLOGY.—London, 1924.

64 págs. en 16.° con retratos de Freud, Platón, Aristóteles, Descartes, Malebranche, Leibnitz, Kant, Hobbes, Locke, Berkeley, Hastley, Hume, Condillac, Montessori (María) y Lodge.

Es publicación de "The Britannica Home University".

PSYCHOLOGY *in Education.*—London, 1922.

Es un tomo de "The New Educator's Library".

PYLE, William Henry.—*The Outlines of educational Psychology.*—Baltimore, [1914?].

X + 276 págs. Es tercera edición.

PYLE, William Henry.—*The Psychology of Learning; an Advanced Text in Educational Psychology.*—Baltimore, Md., 1921.

310 págs. en 8.° con grabados y bibliografía.

PYLE, William Henry.—*Psicología educativa. Introducción a la Ciencia de la Educación.*—Madrid, 1917.

340 págs. en 8.° Es traducción del inglés.

RASMUSSEN, V.—*Child Psychology.*—London, 1921.

READINGS *in Educational Psychology.*—New York, 1926.

XXVII + 833 págs. en 8.°

REBHUHN, Hermann.—*Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler.*—Leipzig, 1924.

REED, H. B.—*Psychology of Elementary School Subjects.*—London, 1927.

RESTA, R.—*La psicologia collettiva della scuola.*—Scansano, 1912.

RIBOULET, L.—*Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1925?

294 págs. en 8.°

RICHARDSON, Roy Franklin.—*The Psychology and Pedagogy of Anger.*—Baltimore, 1918.

100 págs. en 8.°

RIVISTA *de Psicologia applicata alla pedagogia e alla Psicopatologia.*—Bologna.

Dirígela G. C. Ferrari.

ROARK, R. N.—*Psychology in education.*—New York, 1895.

ROLOFF, H. P.—*Vergleichend-psychologische Untersuchungen über kindliche Definitionsleistungen.*—Leipzig, 1922.

VI + 170 págs. en 8.° m. con dos grabados y dos tablas.

ROLOFF, H. P.—Véase MINKUS, W.

ROMANO, Pietro.—*La psicologia pedagogica.*—Torino, 1906.

Es el tomo 116 de la P. B. S. M. ("Piccola Biblioteca di Scienze Moderna").

ROUBAKINE, Nicolas.—*Introduction a la Psychologie bibliologique.*—Paris, 1922?

Dos tomos en 8.°

El autor es un ruso que residía en Suiza.

RUGER, George T.—Véase MITCHELL, David.

RUGG, Harold O.—*The experimental determination of mental discipline in school studies.*—Baltimore, Md., 1917?

150 págs. en 8.°

RUPP.—*Probleme und apparate zur experimentellen Pädagogik und Jugendpsychologie.*—Leipzig, 1919.

SANCTIS, S. De.—*Psicologia sperimentale. I. Psicologia generale.*—Roma, 1929.

El segundo volumen no publicado todavía, tratará de *Psicología aplicada.*

SÁNCHEZ, José Rogerio.—*Iniciación pedagógica. Introducción a los estudios psicofilosóficos.*—Madrid, 1918.

VIII + 220 págs. en 8.°

SANDFORD, Ed. F.—*Cours de psychologie expérimentale.*—Paris, 1900.

477 págs. en 8.°

SANDIFORD, P.—*Educational Psychology: An Objective Study.*—London, 1928.

SCAGLIONE, F. P.—*Elementi di psicologia e pedagogia.*—Torino, 1909.

Es segunda edición.

SCALE (*A Point*) *of Tests for Intelligence.*—Baltimore, Md., 1917.

SCHILFARTH, Else.—*Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung.*—Leipzig, 1927.

Dos tomos en 4.° m.

SCHNEIDER, Martha.—*Psychologische Pädagogik.*—Berlin, 1920?

SCHOBER, A.—Véase MINKUS, W.

SCHUBZE, Rudolf.—*Aus der Werkstalt der experimentellen Psychologie und Pädagogik.*—Leipzig, 1921.—Es cuarta edición.

SCHULZE, Rudolf.—*Die moderne Seelenlehre.*—Leipzig, 1921.

SCHULZE, Rudolf.—*Experimental psychology and pedagogy.*—London, 1912.

SCHULZE, Rudolf.—*Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Sehrervereins.*—Leipzig, 1921.

IV + 172 págs.

SERGI, G.—*Psicologia per le scuole.*—Torino, 1920?

SERGI, G.—*Psychologie physiologique.*—Paris, 1888.

SIELER, A.—*Die Pädagogik als angewandte Ethik und Psychologie.*—Langensalza, 1900?

Es el opúsculo 109 del *Pädag. Magazin* que fundó "Fried. Mann".

SIMON, Th.—*La Psychologie expérimentale dans les Écoles normales.* Véase el número de la *Revue pédagogique,* de Paris, de Enero de 1921.

SKINNER, Charles Edward, Ira Morris GAST and *Harley Clay* SKINNER. *Readings in Educational Psychology.*—New York, 1926.

XVII + 833 págs. en 8.° con tablas y diagramas.

SKINNER, E.—Véase BENSON, Charles E.

STARCH, Daniel.—*Educational psychology.*—New York, 1919-27.

IX + 473 págs. en 8.°

STARCH, Daniel.—*Experiments in educational psychology.*—New York, 1915.

STERN, Erich.—*Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule.*—Leipzig, 1924.

VI + 153 págs. en 8.° con 10 grabados.

STERN, W.—Véase MINKUS, W.

STERN, William.—*Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern.*—Leipzig, 1912.

STERN, William und Otto WIEGMANN.—*Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen.*—Leipzig, 1922.

XII + 316 págs. en 8.° m. con 73 grabados y dos tablas.

STIMPFL, Joseph.—*Handbuch der Phychologie für Lehrer.*—Leipzig, 1915.

XIV + 474 págs. en 8.° Es segunda edición.

SPRANGER, Eduardo.—*Psicología de la edad juvenil.*—Madrid, 1928.

STRONG, E. K.—*A Brief Introductory Psychology for Teachers.*—Baltimore, 1922.

STRONG, E. K.—*Introductory Psychology for Teachers.*—Baltimore, 1922.

255 págs. en 8.°

STÖSSNER, Artur.—*Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, Auf Grundlage der physiol. experimentellen Pädagogik.*—Leipzig, 1921.

XX + 264 págs. en 8.° con 41 grabados.

El autor era a la sazón "Seminaroberlehrer in Dresden".

STUDIES *in Psychology.*—Worcester (Am. del N.), 1917.

338 págs. en 4.° Contiene 17 monografías.

SULLY, James.—*Outlines of Psychology, with special reference to the theory of education.*—New York, 1884.

SULLY, James.—*The Teacher's Handbook of Psychology.*—London, 1927.

SULLY, James.—*Studies in Childhood.*—London, 1896.

Hay traducción francesa, de París, sin año de impresión, aunque probablemente del 1900.

SULLY, James.—*Psicología pedagógica.*—Madrid, 1910?

TAYLOR, A. R.—*El estudio del niño.*—New York, 1913.

THORNDIKE, Edward L.—*Educational Psychology.*—New York, 1913-21.

Vol. I. *The Original Nature of Man.*—327 págs.

Vol. II. *The Psychology of Learning.*—452 págs.

Vol. III. *Mental Work and Fatigue and Individual Differences and Their causes.*—409 págs.

El autor era a la sazón profesor de Psicología pedagógica en el "Teacher College", de la Universidad de Columbia, New York City.

THORNDIKE, Edward L.—*The Elements of Psychology.*—New York, 1905.

TIEDEMANN, Dietrich.—*El desarrollo de las facultades espirituales del niño.*—Madrid, 1923.

Es traducción del alemán. Este opúsculo lleva una bibliografía de 374 artículos redactada por la traductora doña Rosario Fuentes.

La citada monografía es seguramente la primera redactada sobre dicho asunto.

TILING, Magdalene.—*Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend.*—Langensalza, 1922.

Es el folleto 841 del "Mann's Pädagogisches Magazin".

TITCHENER, E. B.—*A Textbook of Psychology.*—London, 1910.

396 págs. en 8.°

TITCHENER, E. B.—*Experimental Psychology: A manual of Laboratory Practise.*—London, 1901.

TITCHENER, E. B.—*Experimental Psychology the Thought Processes.*—London, 1909.

TONINI, Q.—*L'educazione del uomo, secondo la psicologia e la sociologia.*—Milano, [1910?].

Dos vols. en 8.°

TOULOUSE, Dr., N. VASCHIDE y H. PIÉRON.—*Técnica de Psicología experimental. Examen de sujetos.*—Madrid, 1910.

2 hs. + 378 págs. en 8.°

TRACY, Frederick.—*The psychology of adolescence.*—New York, 1920.

TRAITÉ *de Psychologie.*—Paris, 1924.

Tomo I: XIV + 964 págs.—Tomo II: 1.173 págs. en 8.°

Publicados bajo la dirección de G. Dumas y con la colaboración de numerosos autores.

TURNER, Egbert Milton.—*Laboratory Studies in Educational Psychology.*—New York, 1924.

217 págs. en 8.°

TURRÓ, R.—*Orígenes del Conocimiento. El hombre.*—Barcelona, 1918?

VAISSIÈRE, Jules de la.—*Elements de Psychologie experimentale.*—Paris, 1922.

XIV + 402 págs. en 8.°

VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psicología pedagógica.*—Madrid, 1919.

454 págs. en 8.°

VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psicología experimental.*—Barcelona, 1924.

XXVIII + 630 págs. en 8.° con 24 grabados.

Segunda edición castellana. El texto original es alemán.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psychologie pédagogique; l'Enfant, l'Adolescent, le Jeune Homme.*—Paris, 1921.

Es cuarta edición con más de 1.500 notas bibliográficas.

VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psicologia pedagogica.*—Roma, 1921.

VALENTINE, C. W.—*An Introduction to Experimental Psychology in Relation to Education.*—London, 1927.

VASCHIDE, N.—Véase TOULOUSE, Dr.

VAZ FERREIRA, Carlos.—*Curso expositivo de Psicología elemental.*—Montevideo, 1922.

VERMEYLEN, E.—*La Psicología del niño y del adolescente.*—Madrid, 1927.

VECCHIA, Paolo.—*Psicopedagogia.*—Milano, 1915.

2 hs. + 405 págs. en 8.°

VILLA, Guido.—*La Psicología contemporánea.*—Madrid, 1902.

VIQUEIRA, J. V.—*Introducción a la Psicología pedagógica.*—Madrid, 1918?

222 págs. en 8.° Con bibliografía por materias.

VORWINCKEL, E.—*Psychologie der Pädagogik.*—Berlin, 1922.

166 págs. en 8.°

WARD, James.—*Psychological principles.*—London, 1918.

494 págs. en 8.°

WARREN, Howard C.—*Human Psychology.*—Boston, 1919.

WARREN, Howard C.—*Précis de Psychologie.*—Paris, 1923.

445 págs. en 8.°

WELCH, A. S.—*The teachers' Psychology.*—New York, 1890.

WELTON, James.—*The Psychology of Education.*—London, 1927.

WELTON, James.—Véase ADAMS, John.

WELLS, F. Lyman.—Véase WOODWORTH, R. S.

WEST, Michael.—*Education on Psychology.*—London, 1927.

WEST, Paul V.—Véase BENSON, Charles E.

WHIPPLE, Guy Montrose. — *Manual of Mental and Physical Tests.* — Bloomington, 1923.

Dos vols. en 8.°

WHIPPLE, Guy Montrose. — *Problems in Educational Psychology.* — Bloomington, 1923.

WIEGMANN, Otto.—Véase STERN, W.

WILLMANN, Otto.—*Ueber die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik.*—München, 1905.

WOODWORTH, R. S., and F. Lyman WELLS.—*Association Tests: Being a Part of the Report the American Psychological Association of the Commitee on Standardizing Procedure in Experimental Tests.*—Princenton, N. J., 1914

WUNDT, Wilhelm.—*Grundiss der Psychologie.*—Leipzig, 1898?

WUNDT, Wilhelm.—*Grundzüge der physiologischen Psychologie.*—Leipzig, 1910.—Es sexta edición.

El autor fundó en dicha ciudad alemana el año 1879 el primer Laboratorio de Psicología experimental.

WUNDT, Wilhem.—*Compendio de Psicología.*—Madrid, 1900?

YERKES, R. M.—*Introduction to Psychology.*—Baltimore, 1911.

ZARAGÜETA, Juan.—*El problema del alma ante la Psicología experimental.*—Madrid, 1910.

ZARAGÜETA, Juan.—*Modernas orientaciones de Psicología experimental.*—Madrid, 1910.

ZIEHEN, Th.—*Die Grundlagen der Psychologie.*—Leipzig, 1915.

ZIEHEN, Th.—*Leitfaden der physiologischen Psychologie.*—Jena, 1914.

ZIEHEN, Th.—*Psicología fisiológica.*—Madrid, 1910.

XII + 394 págs. en 4.°—Es traducción del alemán.

ZULUETA, Luis.—*La edad heroica.*—Madrid, 1916.

150 págs. en 8.° m.

Son tres conferencias en las cuales se hallan algunos fundamentos de la Psicología pedagógica.

CAPÍTULO II

Educación de los sentidos en general.

1. Sentidos corporales y su número. — 2. El testimonio de los sentidos es la base de nuestro saber. — 3. Educabilidad de los sentidos corporales. — 4. Puntos que comprende el estudio de estos sentidos en orden a su dirección pedagógica. 5. Advertencias referentes a la observación de los sentidos externos. — 6. Diversidad de tipos sensoriales y advertencias pedagógicas sobre la materia. — 7. Orden en que aparecen los sentidos corporales. — 8. Algunas aplicaciones pedagógicas deducidas del orden en que estos sentidos aparecen. — 9. Observaciones de carácter general para la educación de los sentidos.

1. Sentidos corporales y su número.—Sentidos corporales son las diversas maneras de ejercitarse la sensibilidad en los organismos animales.

Todos los animales, sin excluir al hombre, están dotados de sentidos corporales (1), que en la nomenclatura vulgar se reducen a cinco: tacto, gusto, olfato, oído y vista.

La Fisiología experimental ha desdoblado estos sentidos y hoy se catalogan trece (2), de los cuales por lo menos cinco son modalidades del tacto.

2. El testimonio de los sentidos es la base de nuestro saber.—De este punto trata luminosamente Balmes en *El Criterio* (3), en los términos siguientes:

"El conocimiento de la existencia de las cosas que es adquirido por nosotros mismos, sin intervención ajena, proviene de los sentidos mediata o inmediatamente: o ellos nos presentan el objeto, o de las impresiones que los mismos nos causan pasa el entendimiento a inferir la existencia de lo

---

(1) Los organismos más elementales del reino animal sólo tienen sentido del tacto.

(2) Véanse las páginas 11 y 12 de este volumen.

(3) Véanse las págs. 25-33 en la edición de Barcelona correspondiente al año 1926.

que no se hace sensible o no lo es. La vista me informa inmediatamente de la existencia de un edificio que tengo presente; pero un trozo de columna, algunos restos de un pavimento, una inscripción u otras señales, me hacen conocer que en tal o cual lugar existió un templo romano. En ambos casos debo a los sentidos la noticia; pero en el primero inmediata, en el segundo mediatamente."

"El conocimiento inmediato que los sentidos nos dan de la existencia de una cosa, es a veces errado, porque no nos servimos como debemos de estos admirables instrumentos que nos ha concedido el Autor de la naturaleza. Los objetos corpóreos, obrando sobre el órgano de los sentidos, causan una impresión a nuestra alma; asegurémonos bien de cuál es esta impresión, sepamos hasta qué punto le corresponde la existencia de un objeto: he aquí las reglas para no errar en estas materias."

"Conviene notar que para conocer por medio de los sentidos la existencia de un objeto, no basta a veces el uso de uno solo, sino que es preciso emplear otros al mismo tiempo; o bien atender a las circunstancias que nos pueden prevenir contra la ilusión. Es cierto que el discernir hasta qué punto corresponde la existencia de un objeto a la sensación que recibimos, es obra de la comparación la que es fruto de la experiencia. Un ciego a quien se quiten las cataratas, no juzga bien de las distancias, tamaños y figuras, hasta haber adquirido la práctica de ver. Esta adquisición la hacemos sin advertirla desde niños, y así creemos que basta abrir los ojos para juzgar de los objetos tales como son en sí."

"Los que tratan del buen uso de los sentidos suelen advertir que es preciso cuidar de que alguna indisposición no afecte a los órganos, y así se nos comuniquen sensaciones capaces de engañarnos; esto es, sin duda, muy prudente, pero no tan útil como se cree. Los enfermos raras veces se dedican a estudios serios; y así sus equivocaciones son de poca transcendencia; además que ellos mismos, o sus allegados, bien pronto notan la alteración del órgano, con lo cual se previene oportunamente el error. Los que necesitan reglas son los que, estando sanos de cuerpo, no lo están de espíritu, y que, preocupados de un pensamiento, ponen a su disposición y servicio todos sus sentidos, haciéndoles percibir, quizá con la mayor buena fe, todo lo que conviene al apoyo del sistema excogitado."

Después de tan acertadas observaciones puede afirmarse que los sentidos son las puertas que se abren al entendimiento desde la primera edad para conocer el mundo exterior.

3. EDUCABILIDAD DE LOS SENTIDOS CORPORALES.—Una vez más se recuerda la teoría expuesta en las páginas 121-3 del pri-

mer tomo de esta obra (1), en las cuales se sostiene la opinión de que sólo son educables las facultades específicas del hombre, a saber, entendimiento y voluntad, a las cuales hay que añadir el lenguaje como atributo distintivo de la especie humana.

De admitir que la sensibilidad es educable, hay que afirmar que los animales pueden ser educados, pues todos son sensibles en mayor o menor grado.

Los sentidos corporales, como la facultad locomotriz, pueden ser dirigidos en su ejercicio, pero esta dirección sólo puede llamarse propiamente "adiestramiento", que es aplicable a los animales y a las facultades del hombre que son comunes a éste y a aquéllos.

En cuanto se refiere a la edad escolar la impropiedad de la expresión es mayor, porque cuando el niño llega a la escuela tiene ya suficientemente ejercitados los sentidos corporales para atender a las necesidades principales de la vida.

Ahora bien; como el ejercicio de la sensibilidad precede siempre al de las facultades superiores del espíritu y el conocimiento de lo sensible es preliminar indispensable para el ejercicio del entendimiento, puede hablarse con menos impropiedad que en otros casos de "educación de la sensibilidad" y de "educación de los sentidos corporales".

Estas expresiones además se usan dentro de su significación estricta cuando en el ejercicio de la sensibilidad toma parte el entendimiento. Tal ocurre cuando los ejercicios preparan para una habilidad propia del hombre, como son los trabajos manuales.

En otro orden de consideraciones puede decirse que el gusto y el olfato son menos educables porque son más propios de la vida animal. En cambio la vista y el oído son más necesarios que los otros sentidos para la vida intelectual.

4. PUNTOS QUE COMPRENDE EL ESTUDIO DE LOS SENTIDOS CORPORALES EN ORDEN A SU DIRECCIÓN PEDAGÓGICA.—Para dirigir pedagógicamente con acierto los sentidos corporales, es preciso conocer en cada uno su Organografía o Anatomía, su Fisiología, la técnica de su observación y los ejercicios educativos convenientes.

(1) Véanse también las páginas 149-50 de dicho tomo en que se definen los conceptos de "cultivo" y "adiestramiento".

En el estudio de la Anatomía de cada sentido hay que incluir no sólo el de los órganos periféricos y transmisores, sino el de los centrales, cuyo conocimiento es mucho más difícil.

El estudio de los órganos lleva como consecuencia el de los aparatos.

La Fisiología de cada sentido exige estudiar los elementos y propiedades de la sensación (1).

La técnica de los sentidos corporales comprende los métodos de observación y experiencia, el conocimiento o manejo de los instrumentos y aparatos necesarios y el arte de anotar los datos que resulten.

En estas observaciones se apreciarán de modo concreto las anomalías, que deberán ser también anotadas cuidadosamente.

Por último, procede conocer las reglas de educación que, en vista de la teoría expuesta, son aplicables al ejercicio de cada sentido.

Ningún estudio puede considerarse acabado sin consultar la bibliografía más reciente y autorizada sobre la materia, pero el de los sentidos corporales lo demanda con la mayor exigencia por los constantes progresos de las ciencias psicofisiológicas.

5. ADVERTENCIAS REFERENTES A LA OBSERVACIÓN DE LOS SENTIDOS EXTERNOS.—En todas las observaciones de carácter técnico sobre exploración de los sentidos externos de los educandos y singularmente de los niños hay que aspirar:

1.° A que las observaciones se hagan procurando en las mismas o análogas circunstancias (1).

2.° En todas estas observaciones se ha de determinar con la mayor precisión posible el umbral inicial y el umbral diferencial de la sensación, y

3.° Se ha de procurar además en las observaciones de los sentidos externos, como en toda técnica científica, el uso de las

(1) Véanse las páginas 15-20 del presente volumen, donde quedan expuestas las ideas correspondientes.

(2) Estas circunstancias son las estaciones del año, los días, las horas y en general el tiempo; la edad, el lugar, la temperatura, el estado de fatiga y otras varias de que se hace mención particular en los tratados especiales.

mismas unidades y de los mismos aparatos métricos para llegar con más facilidad al cotejo y aprovechamiento de los datos que se observan.

6. Diversidad de tipos sensoriales de los educandos y advertencias pedagógicas sobre la materia.—De la exploración de los sentidos corporales en los educandos resulta continuamente una clasificación en cuatro tipos que obedece a la mayor facilidad de percepción de un orden de sensaciones por los sujetos explorados:

Auditivos, en los cuales predomina la capacidad para percibir y retener sonidos, especialmente los musicales y la palabra. Manifiestan aptitudes especiales para la música, el canto y el aprendizaje de idiomas.

Visuales, en que predominan las imágenes de la vista. Tienen aptitud especial para las artes gráficas.

Táctiles, perciben y retienen con mayor facilidad las sensaciones del tacto y de los demás sentidos cutáneos, y tienen especial aptitud para los trabajos manuales.

Motores, en que predominan las imágenes cinestésicas o del movimiento. Sirven principalmente para oficios y profesiones dinámicas y de movimiento.

Son raros, sin embargo, los sujetos que pertenecen a uno de estos tipos puros. Por el contrario, la mayor parte de los individuos pertenecen a tipos mixtos, especialmente de auditivo y de motor (audimotores), que son los más frecuentes (1).

Ante la diversidad de tipos sensoriales el maestro debe proponerse formar por medio de la educación un tipo lo más mixto posible.

A ello contribuyen las enseñanzas que, además de ejercitar la palabra, ejercitan la vista y el tacto, tales como la Escritura, la Geografía y las Ciencias naturales (1).

Inútil parece añadir que en esta fase de la educación nada puede hacerse con provecho sin que el maestro tenga sistemáticamente observados y clasificados sus discípulos por el tipo sensorial a que pertenecen.

(1) Lipmann, Otto.—*La Psicología para maestros*, (Madrid, 1924), páginas 43-5.

Es de advertir también el tipo sensorial del maestro para que él mismo evite el predominio de la clase correspondiente de ejercicios con peligro de la ponderación de ellos en el trabajo escolar.

7. Orden en que aparecen los sentidos corporales.—Estos sentidos no aparecen simultáneamente sino en tiempos distintos, y hasta en un mismo sentido la capacidad para percibir unas sensaciones es anterior o posterior en su aparición a la capacidad para percibir otras.

El conocimiento del orden en que aparecen no sólo los sentidos, sino todas las facultades del alma es indispensable para el educador, porque la génesis de ellas es el graduador natural de la calidad y cantidad de los ejercicios educativos.

Si preparamos ejercicios científicos para el niño que no ha llegado al uso de razón, quebrantaremos con daño del educando las leyes de la naturaleza y habremos perdido el trabajo. Si, por el contrario, después de manifestarse una facultad en el niño, la dejamos inactiva, la facultad quedará en estado de germen y no se educará jamás.

Varios fisiólogos y psicólogos modernos han hecho interesantes estudios sobre este punto concreto de la Psicología del niño (1), y de ellos resulta como cierto que los sentidos corporales aparecen, por regla general, en este orden: *tacto, gusto, olfato, oído* y *vista* (2).

---

(1) Pueden consultarse a este propósito, entre otras varias, las siguientes obras que tratan minuciosamente de la génesis de las facultades en el alma del niño:

L'âme de l'enfant, de Préyer; *Les trois premières annés de l'enfant de trois à sept ans*, de Bernard Perez, y la obra de James Sully, titulada *Études sur l'enfance*, traducida del inglés al francés, por A. Monod.

(2) Este orden obedece quizá al estado físico de los excitantes naturales de cada sentido, pues entre ellos se observa una especie de gradación.

En efecto, el tacto se excita primera y principalmente con cuerpos sólidos; el gusto, con cuerpos líquidos (o sólidos en disolución), y el olfato, con cuerpos gaseiformes.

El oído se excita con el fenómeno de la vibración fonética, y la vista, con el de la vibración lumínica, que es más *sutil* que la primera.

El tacto es el sentido fundamental: los demás sentidos no pueden entrar en actividad sino mediante el *contacto* del excitante funcional de cada uno con el órgano o aparato correspondiente. La experiencia demuestra, no sólo que el tacto es el primero en aparecer, sino que funciona en el claustro materno dos meses antes del nacimiento del niño. Se manifiesta primeramente en los labios, que, por la posición del feto, rozan con las manos, y este rozamiento, sabiamente dispuesto por la naturaleza, prepara al niño para mamar después del nacimiento.

Si se quiere comprobar que el tacto existe al nacer, basta tocar al recién nacido en la lengua con una varilla de vidrio, o en los labios con las barbas de una pluma de ave, y se verá que el niño hace en seguida la succión propia de mamar.

Con experimentos análogos se puede ver fácilmente que el tacto aparece desde los primeros días en la mucosa nasal, en los ojos, en la nariz y en el resto del cuerpo, especialmente en la piel de la cara, mucho más sensible que la palma de la mano y que la planta del pie.

A los tres meses, poco más o menos, un niño de condición normal experimenta por el tacto las primeras sensaciones al juntar involuntariamente una mano con otra, o al tocarse en cualquier parte de su cuerpo. Más adelante la repetición de los estímulos hacen que las sensaciones subsistan en el alma del niño.

Los niños que dejan de mamar tienden a chuparse los dedos, las manos y los objetos que tienen a su alcance.

Poco tiempo después el niño empieza a distinguir su cuerpo de los demás (1), y cuando el niño es mayor, ayudado por la vista, distingue por el tacto las formas, distancias, movimientos, etc.

De estas observaciones se desprende naturalmente que, siendo el tacto el primer sentido que aparece, su educación debe ser muy atendida en la primera edad, porque entonces la naturaleza se presta al máximo desarrollo de dicha facultad sensitiva.

---

(1) La apreciación de esta diferencia representa en el niño un paso muy importante en el conocimiento sensible de sí mismo.

El sentido del gusto y el del olfato aparecen muy pronto; tanto, que el olfato particularmente, en opinión de algunos fisiólogos, existe al cuarto de hora de nacer. De todas suertes, a los pocos días de edad el niño sufre diferentes sensaciones, manifestadas por gestos y gritos, según que a su lengua toque un cuerpo dulce, amargo, salado o ácido, y según se le haga oler un perfume u otro distinto.

La observación pedagógica más importante que se obtiene de la aparición de estos sentidos es la siguiente: el gusto es el sentido que primeramente se perfecciona, y que por la claridad de sus sensaciones hace entrar más pronto en ejercicio a la memoria sensitiva.

Todos los recién nacidos son sordos por la ausencia del aire en el oído medio; pero esta sordera es de corta duración. A los pocos días de nacer, la cavidad timpánica recibe el aire necesario por efecto de la respiración, y el niño puede experimentar sensaciones auditivas, si está despierto, pues si está durmiendo no percibe ningún sonido hasta el mes y medio o dos meses.

A los tres meses, generalmente, el niño percibe los sonidos musicales, y a los cuatro demuestra por los movimientos de su cabeza que conoce la dirección del sonido. Cumplido un año, el niño se ríe con los sonidos para él desconocidos, como el trueno, el tic-tac del reloj, etc., y al año y medio, generalmente, el niño da pruebas de que conoce los sonidos articulados y los musicales.

El sentido del oído, especialmente en el niño, es el que más excita y produce miedo. Debemos, pues, poner cuanto esté de nuestra parte para que, al educar este sentido, atenuemos lo posible tan inconveniente influencia.

El niño recién nacido, además de sordo, es miope; pero a las pocas horas experimenta la sensación de la luz y la obscuridad; esto es, la sensación de lo blanco y de lo negro.

Al principio el niño tiene horror a la luz; pero a los ocho o diez días lo más, la fotofobia desaparece y dirige la vista con placer a las ventanas abiertas. Muy luego el niño empieza a fijar la mirada; en el segundo mes percibe el movimiento del pecho de la madre y el movimiento de la mano agresiva, lo cual se manifiesta

por el cierre de los párpados. La acomodación visual, pues, funciona ya, aunque imperfectamente (1).

Del tercero al cuarto mes, la mirada, que era extraviada, se hace constantemente paralela, y esto es muy importante, porque manifiesta que el niño tiene ya noción del lugar.

Antes de cumplir un año, el niño, mediante observaciones visuales ayudadas por otras del tacto, conoce que los cuerpos son pesados, y al cumplir el año pretende coger el humo del cigarro, lo cual prueba que, aunque ve, no interpreta bien los objetos percibidos por la vista, y que no tiene idea de la transparencia, del brillo, de la sombra ni de las dimensiones, especialmente del grueso, pues la perfección en este punto llega bastante tiempo después.

La sensación diferencial de los colores, exceptuados el blanco y negro, aparece en realidad con las primeras manifestaciones del lenguaje articulado, habiéndose observado que los colores, fuera de un caso de daltonismo, son percibidos por este orden: blanco, negro, amarillo, anaranjado, rojo, verde, violado, añil y azul. La idea del mosaico es, por tanto, posterior a la de los colores aislados.

Las notas precedentes resumen la doctrina corriente sobre la génesis de los sentidos corporales y de sus funciones. Conviene, sin embargo, ampliarlas con los datos recientes y autorizados que contiene sobre la materia la interesante monografía dedicada al asunto bajo el epígrafe "Desarrollo de la percepción sensitiva" en el *Compendio de Pedagogía experimental* del pedagogo alemán E. Meumann.

Véanse las páginas 89-120 de la traducción castellana publicada en Barcelona el año 1924.

8. ALGUNAS APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEDUCIDAS DEL ORDEN EN QUE APARECEN LOS SENTIDOS CORPORALES.—Las observaciones anteriores se prestan, desde luego, a varias aplicaciones pedagógicas: unas referentes al decorado y moblaje de las escuelas, y otras, las más importantes, al material de enseñanza, especialmente a la construcción de mapas y láminas de todas clases.

Los colores azul, verde y violado, de los cuales tanto se abusa,

---

(1) La acomodación visual perfecta no existe, por lo regular, hasta los dos años de edad.

son colores que los párvulos distinguen con dificultad, y, por tanto, convendrá usar los dibujos y objetos blancos, negros, amarillos, anaranjados y rojos, si queremos fijar sin gran esfuerzo la atención del niño.

Pero apareciendo antes que la facultad de distinguir los colores, la de percibir formas, distancias, movimientos, etc., debemos atender antes a ésta que a aquélla, usando la forma de enseñanza llamada intuitiva u objetiva.

Como hasta los dos o tres años el niño no distingue bien los objetos por la vista, y hasta un poco tiempo después no se le ocurre imitarlos sobre el papel, se deduce de aquí lo prematuro que es poner a los cuatro años el sentido de la vista al servicio de la instrucción, como suele hacerse, para enseñar a leer y escribir a los niños (1).

9. Observaciones de carácter general para la educación de los sentidos.—Cuando los niños llegan a la escuela primaria, incluso a la de párvulos, llevan ya adiestrados todos los sentidos corporales, que han entrado en ejercicio por estímulos naturales de la vida en la casa paterna, pero la escuela puede sistematizar el ejercicio de dichos sentidos dándoles un valor educativo en relación con las facultades superiores del espíritu.

Por esta relación se logra que siendo el hombre menos fuerte que algunos animales, los domine por su industria; que alcance con su vista lo que los animales más perspicaces no alcanzan a ver y que logre, en fin, en la vida sensitiva una perfección a que en manera alguna pueden llegar los irracionales.

Cada uno de los sentidos corporales demanda para su educación reglas diferentes, porque son diferentes sus funciones y diferentes también las propiedades que cada uno aprehende de los objetos sensibles.

Aparte de dichas reglas, que se hallarán en los capítulos siguientes, pueden formularse algunas conclusiones generales aplicables, por tanto, a la educación de todos los sentidos externos.

La primera es que en la educación de los sentidos más hemos

---

(1) Véase esta doctrina más ampliamente tratada en Harris, W. T.—*Fundamentos psicológicos de le educación* (Madrid, 1916), págs. 189-92.

de perseguir la perfección de estas facultades como medio que como fin.

Más que educar la vista por la vista hay que educarla porque sirve de medio para educar facultades superiores.

La educación de los sentidos debe ser más bien educación por los sentidos.

En la educación de los sentidos hay que tener presente la génesis u orden de aparición, porque las diferencias de tiempo establecen también diferencias de capacidad y, por tanto, demandan diferencias de intensidad de los ejercicios educativos.

En la educación de los sentidos, como en todo ejercicio educativo, hay que distinguir la capacidad de la facilidad.

Hay sujetos que aprenden fácilmente sin poder abarcar grandes masas: otros por el contrario, aunque son lentos en la adquisición tienen gran capacidad acumulativa.

J. Demoor y T. Jonckheere discurriendo científicamente sobre la educación de los sentidos dicen lo siguiente:

"Los órganos de los sentidos están lejos de ser completamente formados en el momento del nacimiento. Se desarrollan durante la evolución individual, y la evolución de su trabajo se completa lentamente durante el transcurso de los años. Podemos influir en su conclusión progresiva procurándole muy pronto excitaciones variadas y numerosas. En la educación puede reservarse un amplio lugar a estos ejercicios.

En el jardín de niños se consagran lecciones especiales a ejercicios que enseñan a los pequeñuelos a ver y oír mejor, que desarrollan su tacto y su destreza y que someten los órganos de los sentidos a una gimnasia sistemática.

En la enseñanza especial para niños retrasados, los alumnos son igualmente sometidos a ejercicios especiales del mismo género, que constituyen, por otra parte, para los alumnos más retrasados una preparación para las demás lecciones: es preciso, en efecto, ante todo, que el niño sepa examinar la forma de las letras, comprender la noción de cantidad, apoderarse intelectualmente de los movimientos de la mano necesarios para el dibujo y para la escritura.

En la enseñanza primaria, esta gimnasia se halla incorporada a las lecciones ordinarias que deben suministrar constantemente a los niños ocasión y medio de desarrollar sus sentidos. Los alumnos deben mirar, observar, comparar, apreciar, valorar, escuchar, distinguir, diferenciar, tocar, palpar,

manejar, manipular y trazar durante el transcurso de las lecciones, conducidos por los métodos intuitivos y activos.

De los experimentos llevados a cabo por Feré, parece deducirse que el trabajo simultáneo de varios sentidos es favorable al desarrollo de cada uno de ellos. Algunos ejercicios, aunque se dirigen más especialmente a un sentido determinado, pueden perfectamente ser puestos en relación con actividades destinadas a obrar sobre otros sentidos. Además, un sentido debe corregir los errores de otro. La vista hace nacer ideas falsas en cuanto a la forma, la posición de los cuerpos, la distancia, etc.; la intervención del sentido muscular rectifica y completa la observación visual.

Si bien es posible, y a veces útil asegurar el desenvolvimiento simultáneo de varias actividades, sigue siendo exacto que, en la educación sensorial, se debe ante todo aislar el sentido y hacerle trabajar separadamente para más tarde ejercitarle en sus asociaciones con los demás. Es además necesario proceder siempre con método de modo que se hagan percibir, en todos sentidos, diferencias cada vez más pequeñas.

La educación sensorial no puede ser eficaz más que si consigue interesar a los niños. El ejercicio que aburre no tiene valor; fatiga, deprime y resulta estéril. Es, pues, útil proporcionar a los ejercicios de los sentidos, con la mayor frecuencia, la forma de juego.

En fin, es cosa esencial que todo ejercicio sensorial sea controlado y corregido por el niño. No basta comprobar que, en una clase los alumnos han llegado, en su mayoría, a obtener un resultado conveniente. El hecho posee valor para el maestro que determina así aproximadamente el grado medio de desarrollo de un órgano sensorial; pero no tiene ninguna importancia para el desarrollo de los niños. Para que un ejercicio contribuya a la educación debe ir seguido de un control individual; y el alumno que ha cometido un error debe, después de haberse dado cuenta de ello, volver a comenzar el ejercicio, hasta que llegue a ejecutarlo convenientemente.

Pongamos un ejemplo. Si el niño ha de trazar una línea de un metro de largo, no podemos limitarnos a decirle que su trazado no es exacto; es necesario que lo verifique y que vuelva a comenzarlo hasta que el resultado obtenido sea bueno. Igualmente, si al sopesar un objeto de medio kilogramo de peso calcula mal, debe poder verificar el control y experimento.

En suma, los ejercicios de los sentidos deben servir al desenvolvimiento, al perfeccionamiento; en una palabra, a la educación de las percepciones sensoriales; deben, pues, ser llevados a cabo correctamente por todos los niños.

Estos ejercicios permanecen improductivos porque son desagradables y no se encuentran, en modo alguno, en relación con las capacidades del niño, además de ir acompañados de múltiples dificultades que distraen y desco-

razonan. Cuando un niño, poniendo sus sentidos fuertemente en tensión, observa, le es difícil tener en cuenta simultáneamente las exigencias del método, de la palabra, del gesto, de la actitud, etc. Ahora bien, en el momento en que expresa una idea por medio de la palabra, se le exige corrección en la frase, exactitud en la pronunciación, elegancia en la actitud, etcétera. La lección de locución lleva consigo, ciertamente, todas estas preocupaciones. Pero la lección de lenguaje no debe ser confundida con los ejercicios de los sentidos. En la primera, lo esencial es aprender a emitir las frases de una manera exacta y sencilla y a pronunciarlas con claridad. Por el contrario, en los segundos la atención debe hallarse concentrada sobre la percepción exacta del excitante y su identificación. Si el niño, en esta ocasión, en lugar de utilizar fórmulas bien construídas, se sirve de una palabra, de una exclamación, de una frase, aunque sea defectuosa ¿qué importa? No puede, por otra parte, obrar de otro modo. Si se ve obligado a estar sobre sí y a corregir constantemente sus frases, no experimentará ningún placer en hacer sus ejercicios, que seguirán un curso frío, dejándole indiferente y desatento" (1).

La base natural de la educación de los sentidos es la educación del tacto.

La educación de la sensibilidad no es más en definitiva que obra *de tacto* y de con-*tacto*.

En caso de anomalía grave en los órganos o funciones de los sentidos, los padres y maestros deben requerir la cooperación de médicos especialistas para proceder con acierto en orden a la educación de los sentidos defectuosos.

La higiene de los sentidos, por último, coopera grandemente a su educación.

---

(1) *La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 321-4.

CAPÍTULO III

Sentidos cutáneos.

1. Enumeración de los sentidos cutáneos. —2. Importancia del tacto en la vida sensitiva. —3. Organos del tacto. —4. Algunas particularidades referentes a las sensaciones táctiles. —5. Aparatos para medir la sensibilidad del tacto. —6. Sentido barestésico y otros sentidos cutáneos. —7. Teoría fisiológica del dolor. 8. Notas sobre el sentido del gusto y del olfato.

1. Enumeración de los sentidos cutáneos.—Se entiende por sentidos cutáneos todos los que tienen la piel como órgano periférico. El principal es el tacto; pero se denominan también sentidos cutáneos los que nos dan conocimiento de la forma, tamaño, peso, presión, temperatura, frío, electricidad, movimiento, estado físico, lugar y superficie de los cuerpos (1).

También se consideran como sentidos cutáneos el sentido del dolor y el sentido muscular.

En virtud de estas teorías enumeran en muchos tratados de Fisiología como sentidos cutáneos los siguientes:

Sentido del tacto que percibe por simple contacto el lugar que ocupan los cuerpos, el grado de suavidad o aspereza de las superficies que los limitan, el estado de movimiento o de reposo en que se hallan y aun su materia o substancia.

Sentido barestésico o de la presión, peso, resistencia y estado físico de los cuerpos.

Sentido estereognóstico o de la forma, tamaño y volumen de los cuerpos sólidos sin intervención de la vista.

Sentido térmico o de la temperatura.

Sentido criestésico o del frío.

Sentido eléctrico o de la electricidad.

---

(1) Algunos fisiólogos, sin embargo, siguen considerando la noción de la forma, de la temperatura y alguna más como sensaciones especiales del tacto y no como sensaciones de sentidos diferentes.

Sentído cinestésico o muscular, que percibe los movimientos del cuerpo.

Sentido algésico o del dolor.

El estudio completo de estos sentidos sólo puede hacerse en el hombre; pero se manifiestan también, aunque de modos diferentes, en muchos animales.

2. Importancia del tacto en la vida sensitiva.—El tacto es el sentido más extenso, no sólo por el número de individuos dotados de él, sino también por la extensión de sus órganos.

En efecto, hay animales que carecen de uno o más sentidos, pero no hay ninguno que carezca del tacto, y en cuanto a la extensión en cada individuo baste decir que casi todos los órganos corporales son órganos del tacto.

Este sentido además es el primero que aparece, suple al de la vista (1), y en realidad todos los sentidos requieren algún con*tacto* para su ejercicio.

3. Organos del tacto.—Como se ha dicho en el artículo anterior, casi todos los órganos corporales son órganos del tacto, pero lo son especialmente por ser muy sensibles al contacto las yemas de los dedos de la mano, los labios, las fosas nasales y la lengua.

Los aparatos receptores de las impresiones del tacto en la piel son las papilas nerviosas (2). Una vez impresionadas estas papilas, los nervios aferentes propios conducen dichas impresiones a los centros nerviosos del cerebro, donde se produce la percepción de las impresiones recibidas (3).

---

(1) Por esto los ciegos pueden percibir las formas de las letras y de los signos de puntuación valiéndose del tacto, y llegan a adquirir en el ejercicio de esta percepción tanta velocidad casi como nosotros adquirimos valiéndonos de la vista.

(2) Las papilas son partículas salientes del dermis: unas son nerviosas y otras vasculares.

(3) Los centros nerviosos del tacto, en opinión de los fisiólogos modernos, se hallan en la corteza cerebral distribuídos en la región perirrolándica, especialmente en la circunvolución parietal ascendente que bordea por la parte posterior la cisura de Rolando y en su prolongación por la cara interna del hemisferio del mismo lado.

4. Algunas particularidades referentes a las sensaciones táctiles.—En cualquier Fisiología moderna puede estudiarse con pormenores el proceso de las sensaciones táctiles (1); pero aquí conviene anotar algunas particularidades de dicho proceso, que tienen relación con la educación del tacto.

El estímulo del tacto en los órganos periféricos es generalmente un cuerpo sólido que ofrece diferencias de presión sobre la piel (2). El contacto de una mano inmóvil dentro del agua en reposo no produce más excitación que la de la temperatura.

Si se aumenta la superficie periférica de la impresión táctil, se aumenta el efecto de la sensación en la percepción.

La persistencia de las sensaciones táctiles es muy corta (3).

La fatiga disminuye la sensibilidad táctil. Por esta causa el tacto es generalmente más fino por la mañana, y su finura disminuye a medida que aumenta el trabajo mental.

El lado derecho de nuestro cuerpo es una décima más sensible que el izquierdo para las impresiones del tacto (4).

Las mujeres son de tacto más fino que los hombres (5), y los salvajes más que los hombres civilizados (6).

En esta distribución de los centros nerviosos, la cuarta parte superior de la corteza cerebral de dicha circunvolución recibe las impresiones sensitivas de la extremidad inferior del lado opuesto; las dos cuartas partes del centro reciben las de la extremidad superior también del lado opuesto, y la cuarta parte inferior recibe las de la cabeza y la lengua.

(1) Véanse, por ejemplo, las obras de Gley y Gómez Ocaña, incluídas en las notas bibliográficas de este capítulo.

(2) El excitante general de todos los sentidos es la sangre; pero además cada sentido tiene un excitante funcional propio y específico.

Si se impide la circulación de la sangre de un miembro el tacto se embota en él.

(3) Poniéndose un lápiz o un portaplumas en la oreja a los pocos segundos deja de ser estimulante del tacto.

(4) En los zurdos el fenómeno se da invertido.

Nuestro organismo además de ser asimétrico orgánicamente lo es también funcionalmente.

(5) El umbral del tacto para las mujeres en el estesiómetro de Galton es de 11'2 y para los hombres de 13'8.

(6) La civilización embota la sensibilidad del tacto.

Los niños, en ambos sexos, tienen también mayor sensibilidad táctil que los adultos.

Y en opinión de Mac Donald las niñas tienen el tacto más fino que los niños y los prepúberes más que los que han llegado a la pubertad (1).

5. Aparatos para medir la sensibilidad del tacto.—Los aparatos para medir la sensibilidad del tacto se llaman "hafiestesiómetros" y de ordinario, sencillamente, "estesiómetros".

El más conocido es el de Weber, que consiste en un compás de puntas romas, una fija y otra móvil que corre sobre una regla milimetrada.

El compás con las puntas separadas se aplica, por ejemplo, en la cara interna del antebrazo en el sentido de su longitud y a cada aplicación se acerca un milímetro la punta movible a la que está fija. El momento en que las dos puntas se perciben como una sola, señala en la regla métrica el umbral inicial de la sensibilidad táctil (2) del sujeto explorado.

6. Sentido barestésico y otros sentidos cutáneos.—Llámase sentido barestésico al sentido cutáneo por el cual percibimos la presión, el peso, la resistencia y el estado físico de los cuerpos.

El sentido barestésico es diferente del tacto, porque varias experiencias han demostrado que puede disminuir la sensibilidad táctil conservándose íntegra la barestésica y viceversa (3).

Siendo esto así, hay que admitir la existencia de nervios conductores especiales y aun de centros nerviosos para percibir las impresiones sensibles de presión, peso, resistencia y estado físico de los cuerpos.

Estas propiedades de ellos constituyen el excitante específico funcional de dicho sentido.

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág 310.

(2) De la técnica del tacto y de los demás sentidos se tratará extensamente en el volumen dedicado al estudio de la Paidología.

(3) Véase el *Traité élémentaire de Physiologie*, de E. Gley (Paris, 1925), tomo II, pág. 719.

La frente es una región de gran sensibilidad barestésica.

Esta sensibilidad se aprecia con el barestesiómetro de Eulenburg, que es un estesiómetro con un botón de resorte en relación con una aguja que gira sobre un cuadrante.

Este aparato métrico se usa comenzando la prueba con la marca de 50 gramos y disminuyendo la presión hasta que el sujeto observado deja de advertir la impresión del estímulo.

El número de gramos que entonces indique la aguja, señala el umbral de la sensibilidad barestésica del sujeto sometido a la observación (1).

El sentido estereognóstico tiene por objeto la percepción de la forma, tamaño y volumen de los cuerpos sólidos sin que la vista concurra al conocimiento.

El excitante funcional de este sentido son los cuerpos sólidos porque los demás no tienen forma, volumen ni tamaño determinados.

Como particularidad funcional del sentido estereognóstico hay que notar que reconoce con más facilidad las convexidades que las concavidades de las superficies.

Para apreciar el grado de finura del sentido estereognóstico se usan diversos medios que son *tests* o pruebas de este sentido.

Uno de ellos es colocar varios objetos debajo de un paño (2) y reconocerlos por el tacto.

Una colección de láminas de cobre de un milímetro de grueso cortadas con formas geométricas diferentes constituyen también un *test* o prueba del sentido estereognóstico si se reconocen por el tacto teniendo los ojos cerrados (3).

---

(1) La técnica especial de la barestesia, como la de los demás sentidos corporales, determina las condiciones en que las experiencias deben hacerse para que se realicen en las mismas circunstancias y en cuanto éstas puedan ser procuradas.

(2) Dan buen resultado para esta prueba los siguientes objetos: un reloj, una cadena de reloj, una llave, un frasquito, un cigarro, una moneda de dos pesetas y otros objetos de tamaño parecido y forma diferente.

(3) Esta prueba tiene la dificultad de que exige al sujeto a que haya de aplicarse conocimientos de Geometría.

Los aparatos que sirven para apreciar la agudeza del sentido estereognóstico se denominan estereoestesiómetros.

La sensibilidad de la temperatura, del frío y de la electricidad es también propia de sentidos especiales en opinión de algunos fisiólogos, porque hay personas que con la misma o análoga agudeza táctil son hiperestésicos o hipoestésicos para los efectos de la temperatura, del frío y de la electricidad (1).

Lo mismo puede decirse de otros sentidos cutáneos, que varios fisiólogos consideran solamente como sensaciones diferentes del tacto.

Según las observaciones de Ley (2), el sentido eléctrico es más fino en los niños normales que en los retrasados.

La sensibilidad de los sentidos térmicos, criestésico y eléctrico, como la de los demás sentidos corporales, está diversamente repartida en nuestro organismo (3), con notables asimetrías y varía mucho en su agudeza según las condiciones de sexo, edad, estación del año, hora del día, estado de fatiga y otras varias circunstancias que es preciso tener en cuenta para aquilatar la homogeneidad y precisión de las observaciones que se anoten, sobre todo si han de servir para hacer aplicaciones pedagógicas.

La sensibilidad de la temperatura se aprecia con el termoestesiómetro (4); la del frío, con el criestesiómetro y la de la electricidad, con el electroestesiómetro.

También es posible que el sujeto, percibiendo claramente la diferencia de las formas, equivoque el nombre de las figuras.

Los tratados especiales de Psicometría y Estesiometría a que se hace referencia en este capítulo dan noticia de otros estereoestesiómetros y de su uso.

(1) Los hiperestésicos de la temperatura y del frío se llaman en el lenguaje vulgar "fogosos" y "frioleros".

(2) Demoor, Jean, y Tobie Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 311.

(3) La yema del dedo medio o corazón puede apreciar diferencias de temperatura hasta de 1/5 de grado del termómetro centígrado.

La piel de los codos y de las rodillas es muy sensible para las impresiones del calor y del frío.

(4) El más conocido es el de Eulenburg. El termocriestesiómetro de Frey mide diferencias de temperatura de 0'2 de grado centígrado.

Por el sentido muscular o cinestésico adquirimos conocimiento sensible de las posturas o actitudes de nuestro cuerpo y de sus segmentos, de los movimientos pasivos a que nuestro organismo se halla sometido y de sus movimientos voluntarios.

"Las facultades de las sensaciones de localización y cinestésicas—dice Ziehen (1)—se han reunido bajo el nombre de "sentido muscular."

Como se ve el excitante funcional del sentido muscular o cinestésico es el movimiento del cuerpo o de sus órganos.

Por esta razón los órganos principales del sentido muscular son los nervios motores, aunque a su actividad concurren también los nervios táctiles y los de las articulaciones.

Respecto de los órganos centrales dice el citado fisiólogo alemán que "las terminaciones de las vías de la sensibilidad tendinosa, muscular y articular se asientan especialmente en la corteza de la circunvolución parietal superior del cerebro" (1).

Los aparatos para apreciar la agudeza de la sensibilidad muscular se llaman mioestesiómetros.

7. Teoría fisiológica del dolor.—La complejidad funcional del sentido algésico o del dolor reclama algunas notas especiales sobre la teoría fisiológica de este sentido antes de hacer las aplicaciones pedagógicas a que se presta su actividad.

El sentido del dolor, en opinión de fisiólogos autorizados, es diferente del sentido del tacto (2).

De ello son prueba los dolores que se producen sin tacto ni contacto en algunos órganos internos como el dolor de cabeza, el dolor de muelas y el dolor de estómago, y también las anestesias locales que ahuyentan el dolor y, a pesar de ello, sigue funcionando el tacto.

Véase en la *Psicología empírica*, del P. José M.ª Ibero (Barcelona, 1916), la pág. 274.

(1) Ziehen, Th.—*Compendio de Psicología fisiológica* (Madrid, 1910), página 79.

(2) Ziehen, Th.—Obra citada (Madrid, 1910), pág. 79.

(3) Kant llegó a considerar el placer y el dolor como una facultad mental intermedia entre la inteligencia y el deseo o apetito.

Véase Ziehen, Th.—*Psicología fisiológica* (Madrid, 1910), pág. 222.

Siendo el dolor sentido especial tiene también órganos especiales periféricos, trasmisores y centrales.

Los órganos periféricos son terminaciones nerviosas en puntos distribuídos de muy diferente forma debajo de la piel.

Hay partes del cuerpo muy sensibles al dolor como los codos y las espinillas, y otras menos sensibles como las regiones posteriores del tronco.

Todas las sensaciones comienzan por ser placenteras (euestesis); pero se convierten en dolorosas cuando la cantidad y duración del estímulo excede a la capacidad de los órganos que le reciben.

Por esto se sostiene la opinión de que el dolor, fisiológicamente considerado, es una intoxicación local de las terminaciones de los nervios correspondientes, y se define como una *sensación anarmónica de tono sentimental negativo.*

Los umbrales del dolor varían según la naturaleza del estímulo, las estaciones del año, los hábitos, la edad, la temperatura, el sexo, las diatesis particulares y otras circunstancias varias.

"Los niños más pequeños—dicen Demoor y Jonckheere (1)—son más sensibles al dolor que los mayores; las niñas más sensibles que los niños, y los niños inteligentes más que los torpes."

La sensación del dolor es asimétrica, porque es más viva en el lado derecho del cuerpo que en el izquierdo (2).

La atención y la fatiga mental aumentan la sensación del dolor y, por el contrario, la distracción y la energía vital le atenúan o disminuyen.

El dolor es unas veces agudo, otras lancinante y otras de continuidad difusa que vulgarmente se llama "dolor sordo". La sensación dolorosa suele ser intermitente y con frecuencia cambia de intensidad.

También con frecuencia el dolor irradia desde su foco.

La insensibilidad del dolor se llama *analgesia,* la disminución

---

(1) Demoor, Jean y Tobie Jonckheere.—*Ciencia y educación* (Madrid, 1923), pág. 311.

(2) En los zurdos el fenómeno se da invertido.

de esta sensibilidad *hipoalgesia* y su excesiva excitabilidad *hiperalgesia.*

El dolor produce en el organismo contracciones musculares de la cara y de algunos nervios, crispamiento de los cabellos, temblor, convulsiones, inacción y hasta parálisis de algunos miembros; alteraciones en la circulación y en la respiración, suspiros, quejidos, gritos, lágrimas, sudores, vómitos y otras evacuaciones involuntarias, cambios de color en la cara, dificultad para hablar, accesos de cólera y otras varias reacciones musculares, respiratorias, circulatorias y aun de carácter psíquico.

El dolor es necesario para la vida, porque los dolores anuncian las trasgresiones de las leyes naturales y, por tanto, es una defensa fisiológica.

Sin dolor las enfermedades ocasionarían la muerte insensiblemente.

El dolor nos avisa de los peligros que amenazan la vida provocando resoluciones para evitarlos y para reparar los daños que sufre nuestra naturaleza.

La eficacia del dolor en este orden es tan notoria que no necesitamos que sea actual para preservarnos de un daño o para procurarnos una comodidad: con frecuencia basta para conseguirlo el *recuerdo* del dolor.

Los aparatos para apreciar técnicamente la agudeza de la sensibilidad para el dolor se llaman algómetros o algesímetros. El más sencillo es una aguja micrométrica dispuesta convenientemente para que penetre en la piel: la mayor o menor longitud de aguja que es necesario introducir para excitar el dolor indica el umbral inicial de este sentido.

La teoría del dolor, que tiene tan gran valor biológico, ofrece también gran interés en el orden educativo, de que se tratará en el capítulo siguiente.

De igual manera se encontrará alguna doctrina relacionada con el dolor y con la educación para el dolor en el capítulo final de esta sección dedicado a los afectos y a las pasiones.

8. NOTAS SOBRE EL SENTIDO DEL GUSTO Y DEL OLFATO.—Estos sentidos son como una afinación del tacto: el gusto para las substancias solubles en la saliva, que reside principalmente en la

lengua, y el olfato para cuerpos gaseosos o gaseiformes, cuyo órgano es la membrana pituitaria que tapiza las dos fosas nasales.

Estos sentidos corporales, como los demás, tienen además de los órganos periféricos ya mencionados, nervios específicos centrípetos o aferentes y centros sensoriales, sobre cuyo número y extensión no están de acuerdo todos los fisiólogos.

En unos y en otros órganos se notan siempre asimetrías orgánicas y funcionales.

Tanto en el sentido del gusto como en el del olfato pueden observarse anestesias, hipoestesias e hiperestesias.

El excitante funcional del gusto es un líquido o un sólido sápido y soluble en la saliva.

Se llama geusiestesiómetro el aparato que sirve para apreciar la agudeza del gusto.

Este sentido, además de apreciar lo insípido, distingue los sabores dulce, amargo, ácido y salado.

La punta de la lengua es más apta para recibir la impresión de lo dulce y lo salado; la base, distingue mejor lo amargo y los bordes saborean principalmente los ácidos.

El aparato destinado a medir la sensibilidad del olfato, que se llama osmiestiómetro, además de apreciar lo que es inodoro, mide la capacidad de dicho sentido referida al olor de estos seis cuerpos: éter, almizcle, canela, bálsamos, heliotropo y ajos.

CAPÍTULO IV

Educación del tacto y demás sentidos cutáneos
Los trabajos manuales y su valor pedagógico
Educación para el dolor

1. Educación del tacto. — 2. La educación del tacto y el ambidextrismo. — 3. Los trabajos manuales como medio general de educación. — 4. Los trabajos manuales como medio de educación de la sensibilidad y especialmente del tacto y de los demás sentidos cutáneos. — 5. Tendencias más importantes en la práctica de los trabajos manuales como medios de educación. — 6. Posibilidad de la enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas y colegios de instrucción primaria. 7. Adiestramiento y educación del sentido barestésico y de otros sentidos cutáneos. — 8. Educación para el dolor. — 9. Educación del gusto y del olfato.

1. Educación del tacto.—*La primera obligación del maestro y de todo educador es explorar la capacidad táctil del educando para acomodar a ella la cualidad y cantidad de los ejercicios educativos.*

El tacto se educa con ejercicios gráficos, como la escritura y el dibujo, y con trabajos manuales, como el modelado y la costura, y, en general, con el ejercicio de muchas industrias y con el de todas las artes plásticas.

La educación del tacto prepara para toda ocupación manual y además predispone para ella.

2. La educación del tacto y el ambidextrismo.—Algunos pedagogos han defendido y practicado el ambidextrismo, o sea la educación simultánea y paralela de las dos manos por medio de la escritura y del dibujo, no sólo como ejercicio manual, sino como ejercicio cerebral y anímico (1).

Defienden y practican el ambidextrismo algunos maestros de primera enseñanza previniendo el caso de que pueda perderse la mano derecha, quedando la izquierda sin educar.

No es difícil lograr que los niños escriban y dibujen simultá-

---

(1) Los ambidextros se llaman en castellano "maniegos".

neamente con las dos manos produciendo figuras simétricas (1); pero conviene advertir que el ambidextrismo reducido a producir escritura y dibujos simétricos, no resuelve el problema que se presenta cuando la mano derecha se inutiliza; porque escribir con la mano izquierda "escritura de espejo" es cosa muy diferente que producir la escritura común con la mano izquierda, a lo que se llega con algún esfuerzo y con una técnica especial (2).

Discurriendo con acierto sobre las ventajas e inconvenientes del ambidextrinismo dicen lo siguiente Demoor y Jonckheere:

"El razonamiento de los defensores de la ambidextría es el siguiente: El cerebro se desarrolla bajo el influjo del ejercicio; excitando igualmente el lado derecho del cuerpo que el izquierdo, se determinará acaso el desenvolvimiento igual de ambos hemisferios y la aparición de un centro del lenguaje en cada uno de ellos.

Discutamos esta idea. La asimetría cerebral corresponde a la asimetría corporal general, y no está demostrado que la actividad individual pueda hacer surgir una simetría perfecta de todos los órganos. No es deseable tampoco que las dos partes del cuerpo tengan una igual y uniforme habilidad. La mayor parte de las actividades humanas exigen la ejecución, por los dos miembros superiores, de distintos trabajos: una de las manos es el órgano de la ejecución, mientras que la otra representa el de la fijación. Además ¿para qué desear, en contra de la necesidades, someterlas a un mismo entrenamiento? El resultado eventualmente obtenido ¿no lo será a expensas de la destreza final de ambas manos? Hasta si se llegase a la igualdad funcional—y esto nos parece imposible como la teoría y la experiencia lo prueban—el resultado esperado desde el punto de vista de la palabra ¿sería obtenido? Algunos pedagogos americanos han creído poder afirmar que la educación ambidextra integral, proseguida con niños pequeños, retrasa el desarrollo de la palabra. Los experimentos, muy difíci-

---

(1) La escritura que así produce la mano izquierda se llama "escritura de espejo", porque solamente poniéndola frente a un espejo puede leerse con comodidad.

Esta forma de escritura es la que tienen todos los moldes destinados a la imprenta.

(2) Como monografía especial del ambidextrismo véase en las notas bibliográficas la de Varia KIPIANI, que es un estudio muy autorizado sobre la materia.

les de realizar, no han sido siempre conducidos con el rigor deseado y los resultados obtenidos están lejos de ser concordantes. Lo declaramos francamente a fin de descargar a la fisiología de responsabilidades. El peligro de la ambidextría desde el punto de vista de la palabra no está demostrado; pero tampoco lo está que esta enseñanza aumente la capacidad de expresión del niño.

La ambidextría no puede, por consecuencia, ser mirada más que desde el punto de vista de sus ventajas en lo que se refiere a la ejecución de los movimientos habituales. Nuestro parecer a este respecto es decidido: en la mayor parte de los niños el resultado de la enseñanza de la ambidextría es nulo y como su entrenamiento es en general difícil y fatigoso, nos parece inútil y malo. La educación ambidextra debe, pues, rechazarse si su finalidad es provocar un desarrollo idéntico de ambas manos.—Entiéndase bien, es indispensable ejercitar ambas manos, sometiéndolas a entrenamientos distintos, porque las dos deben poseer una agilidad propia y una habilidad especial. Es un error obligar a escribir con la mano derecha, como también lo es obligar a aprender a cortar o a coser o aserrar o a cepillar madera con la mano derecha. Hay que desarrollar la mano izquierda por medio de ejercicios adaptados a su papel especial. La especialización es una ley de progreso" (1).

3. Los trabajos manuales como medio general de educación.—No hay necesidad de escribir largas disertaciones para demostrar la importancia pedagógica de los trabajos manuales. A poca práctica que de ellos se tenga se saca el convencimiento de su utilidad, no sólo como medio de adiestrar las manos y los sentidos cutáneos, sino también como medio general de educación.

En efecto, todos los trabajos manuales, cual más, cual menos, exigen el ejercicio de algún órgano corporal, y en este sentido dichos trabajos, son por naturaleza medios de *educación física.*

Los trabajos manuales ejercitan la memoria y la atención, y así son medios de educación de la *sensibilidad interna.*

Los trabajos manuales son ejercicios de arte y en este sentido no sólo educan la imaginación y el buen gusto, sino que despiertan aficiones profesionales. Son, por tanto, medios de *educación estética y profesional.*

---

(1) Demoor, Jean, y Tobie Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 168-70.

Por sencillos que sean los trabajos manuales exigen una enseñanza y un aprendizaje y a veces esfuerzos perseverantes de la voluntad, y por esto, dichos ejercicios son medios de *educación intelectual* y de *educación moral.*

Son también los trabajos manuales medios de *educación social,* porque los niños que han de ser obreros adquieren con su práctica capacidad para el aprendizaje y el trabajo, y los que han de dedicarse a profesiones liberales, aprecian desde luego el valor, utilidad y nobleza de dichos ejercicios.

4. Los trabajos manuales como medio de educación de la sensibilidad y especialmente del tacto y de los demás sentidos cutáneos.—Como fácilmente se deduce de los párrafos anteriores, los trabajos manuales son *medio general de educación;* pero también se advierte sin esfuerzo que son principalmente *medios de educación de la sensibilidad* y en especial *de las manos, del tacto* y de los demás sentidos cutáneos.

En efecto, los trabajos manuales exigen el ejercicio intenso de la vista particularmente en cuanto se refiere a formas, tamaños y colores; exigen también el ejercicio afinado del tacto y demás sentidos cutáneos, especialmente en los dedos de las manos, y, son, por tanto, medio de perfección de dichos sentidos corporales.

Bastaría esto para afirmar que los trabajos manuales, ejercitando los sentidos externos, ejercitan la atención, y ejercitan también la memoria sensitiva, la imaginación y los demás sentidos internos, con lo cual queda probado que tales trabajos son medios eficaces de educación de la sensibilidad.

Y no parece necesario añadir que si tales trabajos se denominan "manuales" es porque con las manos se ejecutan adiestrándolas convenientemente.

5. Tendencias más importantes en la práctica de los trabajos manuales como medios de educación.—Dos tendencias coexisten en la práctica de los trabajos manuales como medios de educación: una puramente educativa, que sólo aspira a preparar y aumentar la capacidad para el aprendizaje técnico (1),

(1) Esta clase de trabajos manuales se llama *slöjd* en la Escuela Normal de dicho ejercicio de Nääs en Suecia.

y otra de preocupación profesional que aspira a dar desde luego a los niños la enseñanza, aunque sea rudimentaria de un oficio.

Para lo primero basta el maestro de vocación con los medios corrientes de una escuela común: para lo segundo se requiere el concurso de maestros de talleres, de locales preparados al efecto y de las herramientas necesarias.

Después de haber estudiado en España y en el extranjero ambas tendencias y de haber practicado durante algunos años en las escuelas primarias el trabajo manual educativo, no dudo en darle la preferencia porque además de ser utilísimo en el orden pedagógico, es el único que puede llevarse prácticamente a las escuelas y colegios de primera enseñanza.

Pretender que en todas las escuelas de todos los pueblos haya talleres bien organizados de trabajos manuales es pretender cosa irrealizable.

En otro aspecto cabe afirmar que, persiguiendo la escuela primaria, como debe perseguir, fines de cultura general, solamente deben tener cabida en su programa el trabajo manual educativo, que atiende al desarrollo armónico de las aptitudes del educando y deja para su adolescencia el cultivo intenso de las aptitudes especiales y los prodromos de la educación profesional.

En vista de lo expuesto, los trabajos manuales en las escuelas y colegios de primera enseñanza deben ser ordenados de modo que constituyan una parte de la cultura general de las aptitudes de los niños.

"Debemos concebir el trabajo en metal o madera, y el tejido y la costura o la cocina—dice John Dewey (1)—no como estudios especiales, sino como métodos de vida."

6. Posibilidad de la enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas y colegios de instrucción primaria.— La enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas y colegios de instrucción primaria no sólo es posible sino fácil y conveniente con materias baratas que puedan ser transformadas fácilmente

---

(1) Dewey, John.—*La Escuela y la Sociedad* (Madrid, 1919), pág. 30.

y sin peligro por los niños para que aprendan a "juntar, dividir, tejer, labrar, sacar, romper, golpear y construir".

Con tiras de papel blancas y coloradas, con pedazos de cartón y cartulina, con telas baratas, con cintas, hilos y cuerdas, con alambres y con tablitas delgadas pueden construirse mil y mil objetos diferentes y útiles, que eduquen la vista y el tacto, sin necesidad de hacer grandes gastos en material ni en instrumentos.

Esto sin contar los trabajos de modelado en barro y en cera, tan fáciles de practicar por los niños y tan agradables para ellos.

Es útil, y a veces necesario, que todos sepamos hacer un sobre, forrar un libro, empaquetar hábilmente objetos, coser papeles, cortar y aplicar vendajes sencillos, anudar hilos y cuerdas, arreglar desperfectos de poca importancia en los útiles que manejamos a diario, limpiar el vestido y el calzado y hacer muchas otras operaciones comunes, que unas veces satisfacen necesidades perentorias, otras representan comodidades y siempre significan algo como datos económicos.

Con un trozo de papel de forma cuadrada, por ejemplo, se pueden hacer los variados juguetes que todos hemos hecho de niños: se puede formar una cruz de Malta, y juntando alternativamente en el centro los picos de la cruz para sujetarlos se formará un molino de viento, que puede servir para explicar la propulsión de la hélice en los barcos y naves aéreas.

Y si cortamos una gasa antiséptica en la forma de aquella cruz tendremos preparada una cura para las heridas de los dedos.

Entre la persona que para todo necesita un especialista y la que sabe atender por sí a la mayor parte de sus necesidades hay la diferencia que separa al hombre semibárbaro del hombre bien educado.

La escuela moderna busca como fin próximo de la educación el medio de atenderse a sí propio: a ello debemos aspirar en cuanto nos sea posible, y a ello contribuye en gran parte la enseñanza metódica de los trabajos manuales.

En las escuelas de pueblo, donde no es difícil procurarse un campo escolar, tanto los niños como las niñas pueden hacer con frecuencia trabajos manuales de huerta y jardinería, y donde

esto no sea posible, se podrán cultivar algunas plantas en tiestos y macetas.

En las escuelas de niñas se multiplican las ocasiones de hacer los trabajos manuales con la costura a mano y a máquina; con tejidos, hilados, encajes y labores de punto fáciles de hacer y con las prácticas de cocina, lavado, planchado, limpieza y otros quehaceres domésticos tan útiles para el sexo femenino.

Encareciendo el valor moral del trabajo de las manos dice lo siguiente San Pablo:

"El que hurtaba o defraudaba al prójimo, no hurte ya, antes bien, trabaje ocupándose con sus manos en algún ejercicio honesto, para tener con qué subsistir y dar al necesitado" (1).

El trabajo manual en la escuela, en opinión de Montaigne, es la palanca más poderosa de la educación conveniente para la vida.

"El trabajo manual—ha dicho Mazzei—está llamado a regenerar nuestras escuelas, llenando el vacío que media actualmente entre ellas y la vida."

"Los trabajos manuales—dice el Dr. Rodríguez Lafora (1)—forman el complemento de la gimnasia de la mano. Son, en cierto modo, la aplicación utilitaria de aquélla. Todos los maestros que los emplean se convencen pronto de la gran importancia y valor que tienen en la enseñanza de los anormales y se extrañan de que no se utilicen más en la educación de los normales. Las ventajas de estos trabajos para el desenvolvimiento intelectual son las mismas que ya mencionamos al hablar de la gimnasia, pero aún más patentes por el resultado utilitario directo y por el mayor interés que en los alumnos despiertan.

Los primeros trabajos manuales que deben enseñarse son las *ocupaciones de la vida práctica,* como abotonar, abrochar, etc. Los padres y maestros tienen generalmente la tendencia de ayudar a los niños que no saben vestirse solos, con el objeto de que acaben antes. Nada más erróneo y antipedagógico que esta costumbre. Precisamente lo conveniente es dejar que el niño aprenda solo a hacerlo por el método de las *tentativas frecuentemente repetidas* que, como sabemos por lo que dijimos al tratar de la psi-

---

(1) *Epístola a los Efesios,* capítulo IV, versículo 28.

(2) Rodríguez Lafora, G.—*Los niños mentalmente anormales* (Madrid, 1917), págs. 499-501.

cología infantil, tiene una importancia suprema en el desenvolvimiento de la capacidad motora (prehensión, deambulación, etc.). Por eso los niños pobres están mejor educados en este sentido que los ricos, a los que visten hasta muy mayores sus amas y criadas."

"También entran dentro de esta categoría de trabajos el cortarse las uñas, el cepillarse, el peinarse, el hacer paquetes, pelar frutas, llevar y traer recipientes con líquidos, etc. De menos aplicación, pero muy útiles para la educación, son los trabajos de clasificación de semillas, de construcción con varillas, cubos y otras variadas materias."

Para completar algunas ideas referentes a la Pedagogía de los trabajos manuales, véase el capítulo dedicado a esta materia en mi obra titulada *Teoría de la enseñanza* (1).

En el mismo capítulo se halla la bibliografía sobre dicha materia, aparte de la más extensa que contiene el primer tomo de mi *Bibliografía general de la educación física* (Madrid, 1927) en los epígrafes correspondientes así de la lengua castellana como de las lenguas extranjeras de más uso en el mundo civilizado.

7. ADIESTRAMIENTO Y EDUCACIÓN DEL SENTIDO BARESTÉSICO Y DE OTROS SENTIDOS CUTÁNEOS.—Todos los ejercicios que adiestran y educan el tacto, adiestran y educan directa o indirectamente el sentido barestésico y los demás sentidos cutáneos, porque la mayor parte de los ejercicios manuales excitan la sensibilidad de la resistencia, peso y estado físico del material que para ejecutarlos se usa; otro tanto puede decirse respecto a la forma, tamaño, volumen, grado de temperatura y frialdad, y nada se diga del sentido muscular, porque todos los ejercicios ideados para educar el tacto exigen algún movimiento de los órganos corporales.

Por esto no es necesario indicar aquí ejercicios especiales para la educación de los citados sentidos.

Baste recordar en este punto lo que dice un autorizado psicólogo contemporáneo preocupándose de las aplicaciones de la Fisiología de los sentidos a la teoría y práctica de la educación. El texto literal dice así:

"Debe distinguirse en los niños el *tipo sensorial* y el *tipo muscular*.

El niño del *tipo sensorial* es despierto para ejercitar los sentidos, más

(1) Madrid, 1925, págs. 409-419.

lento para mover los músculos, tardo y encogido para gritar, palmotear y saltar de júbilo.

El niño de *tipo muscular* es de pólvora para mover ojos, cabeza, pies y manos.

En el niño del *tipo sensorial* debe corregir la educación su lentitud de movimientos mediante el ejercicio del juego y con los actos públicos de declamación para vigorizar el carácter.

La tardanza en los movimientos procede con frecuencia de indecisión en la voluntad, defecto capital que debe extirparse.

En el niño del *tipo muscular* debe corregir la educación la falta de reflexión, ligereza e inconsideración y los ímpetus de genio. El juego será una palestra educadora y no menos el ejercicio de lectura en alta voz, que debe ser de pronunciación correcta, mesurada y pausada.

El niño del *tipo muscular* tiende a correr en demasía cuando lee o recita de memoria lo aprendido" (1).

8. EDUCACIÓN PARA EL DOLOR.—*Si el dolor es necesario para la vida, y la educación ha de preparar para la vida, es evidente que la educación ha de preparar para el dolor.*

Si el dolor es necesario para la vida, será empeño vano querer suprimir el dolor.

Y como sería cruel producir el dolor por motivos de educación, bastará utilizar el dolor que se produzca inevitablemente para educar a los niños en la capacidad para resistirle.

Evitemos al niño el dolor, siempre que sea posible, como tributo de respeto a su debilidad física y moral; pero si llega a sufrir dolores inevitables, ayudémosle a resistirlos con fortaleza y a sobrellevarlos con resignación.

El maestro y, en general, todos los educadores pueden contribuir a la educación de los niños para el dolor, sin ocasionarles sufrimientos, con sólo darles ejemplo mostrándose fuertes cuando sufran males físicos o cuando la desgracia los visite.

De esta única manera se llega a demostrar prácticamente que el dolor, y, sobre todo, el dolor moral es un signo de superioridad del hombre sobre los demás seres naturales.

---

(1) IBERO, José María.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 461.

9. Educación del gusto y del olfato.—Sirviendo estos sentidos, como principalmente sirven para la vida animal, adquieren la perfección necesaria en los primeros años de la vida sin que haya que ejercitarlos pedagógicamente para ello. A pesar de esto, ambos sentidos pueden contribuir con provecho a la adquisición de conocimientos varios e interesantes del orden sensitivo.

Desde luego, ordenando algunos ejercicios tanto del gusto como del olfato, pueden afinarse varias gustaciones y olfaciones para percibir estímulos más delicados.

En otro orden de consideraciones algunos objetos pueden ser más y mejor sensitivamente conocidos, asociando a sus sensaciones visuales y táctiles las de su olor y sabor, si no hay inconveniente en experimentarlas.

La vida escolar, como la vida común, ofrece muchas ocasiones para ejercitar el gusto y el olfato y para afinar sus funciones.

La enseñanza de la Física, de la Química, de la Historia Natural, de la Agricultura y de la Industria, no sólo dan ocasiones para el ejercicio de estos sentidos, sino que a veces es indispensable para distinguir unos cuerpos de otros y algunos productos de sus similares.

En la vida casera, y lo mismo en la de los internados, adiestran el gusto y el olfato la alimentación, el aseo y la mayor parte de las prácticas higiénicas referentes a los dormitorios, al comedor y a otras habitaciones.

CAPÍTULO V

Educación de la vista.

1. Conocimientos que de los objetos corpóreos adquirimos por medio de la vista. 2. Organos de la vista.—3. Funcionamiento de estos órganos.—4. Aparatos que se usan para medir las propiedades de la vista.—5. Anomalías e irregularidades de este sentido corporal.—6. La higiene y la educación de la vista. 7. Fatiga de este sentido.—8. Ejercicios convenientes para la educación visual. 9. Advertencias pedagógicas referentes a los ejercicios de la vista en la escuela y al uso de las proyecciones luminosas como medios de enseñanza.

1. Conocimientos que de los objetos corpóreos adquirimos por medio de la vista.—El sentido de la vista nos da a conocer el color, forma, posición, tamaño, distancia y estados físicos de los cuerpos.

Al conocimiento de estas propiedades sensibles puede llegarse por el tacto, si los objetos están al alcance de la mano: el color solamente puede apreciarse por la vista.

Del número y calidad de las propiedades físicas que percibimos por medio de la vista se deduce la importancia de este sentido para la vida superior del espíritu, pues si bien es cierto que el tacto le suple en gran parte, también lo es que la vista tiene mayor alcance en el espacio y puede percibir muchos objetos a un mismo tiempo.

2. Organos de la vista.—Los órganos de la vista son los ojos, cuya estructura es a la vez muy fina y complicada.

El ojo consta de tres partes esenciales: la retina, formada por terminaciones finísimas del nervio óptico; los órganos de refracción de los rayos luminosos que forman un sistema dióptico, y el iris o pupila que, con otros órganos, forma el aparato de acomodación del ojo (1).

---

(1) La parte central del iris se llama pupila.

La descripción minuciosa de estos órganos puede verse en cualquiera de las obras de Fisiología que se incluyen en las notas bibliográficas del presente capítulo.

Como se ve, el globo del ojo es como la cámara oscura fotográfica que tiene diafragmas para graduar la luz, lentes refringentes para enfocar los objetos y placa sensible, que es la retina.

La retina consta de varios elementos celulares, pero sólo son células visuales las que se llaman conos y bastones.

Los bastones perciben las diferencias de intensidad luminosa y los conos, las de color.

La vista tiene como órganos trasmisores los nervios ópticos y como órganos centrales, la corteza cerebral occipital interna que se halla sobre los labios de la cisura calcarina.

Esta región de la corteza del cerebro se llama propiamente retina cerebral.

De la combinación de los órganos periféricos de la vista resulta el campo visual o sector de círculo a que puede alcanzar la visión teniendo los ojos en su centro y fijos en un punto lejano del plano horizontal que pase por las pupilas (2).

Los ojos son aparentemente simétricos, pero no lo son ni orgánica ni funcionalmente. Por el contrario, puede afirmarse que los ojos de una persona son siempre de alguna manera asimétricos, lo cual exige que se observen separadamente, si se aspira a conocer bien el estado de la vista de un sujeto.

3. Funcionamiento de los órganos de la visión.—Los órganos de la visión funcionan del modo siguiente:

Los rayos de luz que se desprenden de los cuerpos luminosos o se reflejan en los opacos llegan al globo del ojo, atraviesan la córnea transparente, el humor acuoso y el cristalino, donde se refractan y se dirigen convergentemente, atravesando el humor vítreo, hacia la retina, donde se pinta invertida la imagen del ob-

---

(1) Para ampliar las notas anteriores sobre organografía y fisiología de la visión pueden consultarse, entre otras obras modernas, las siguientes:

Gruender, H.—*Curso de introducción teóricopráctica a la Psicología experimental* (Barcelona, 1924), que dedica doce capítulos al estudio de la vista, e

Ibero, José María.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 185-245, capítulo dedicado a la "Psiconeurología de la vista".

jeto iluminado como en una placa fotográfica (1). Esta impresión es transmitida por el nervio óptico al cerebro, donde el alma recibe la sensación de la forma, tamaño, color, estados físicos y distancia de los cuerpos iluminados.

El excitante funcional es la luz que hace visibles los objetos corpóreos (2).

Las particularidades de la visión son muchas y diferentes atendiendo a la estructura de los órganos y a su capacidad para percibir las formas y colores.

Son también muy variadas las ilusiones ópticas que proceden de la combinación de colores, de líneas y de los movimientos de diversas figuras (3).

4. Aparatos que se usan para medir las propiedades de la vista.—Para medir la agudeza visual se usa optómetro; para apreciar la sensibilidad de los colores, el optómetro cromático y para averiguar el campo visual, el campímetro.

5. Anomalías e irregularidades de la vista.—Siendo, como son, los órganos de la vista finos y complicados, ofrecen de ordinario irregularidades y anomalías tanto en su estructura como en su funcionamiento.

Además de las asimetrías, a que ya se ha hecho referencia, y aparte de la ceguera, que es la carencia total de vista, son defectos comunes de este sentido los siguientes:

La miopía, que vulgarmente se llama "cortedad de vista"; la presbicia o vista cansada y el astigmatismo, que consiste en la

---

(1) A pesar de recibirse en la retina la imagen invertida, nosotros la percibimos con el alma en su posición natural. Tal fenómeno no ha sido todavía suficientemente explicado por los hombres de ciencia.

(2) Para que las impresiones luminosas sean perceptibles por el ojo humano es preciso que las vibraciones del éter estén comprendidas entre 450 y 790 billones por segundo. Las vibraciones de mayor número producen los rayos ultravioletas, y las menos, los infrarrojos.

(3) Cualquier tratado extenso de Fisiología enumera las ilusiones ópticas a que se ha hecho referencia y que constituyen ejercicios recreativos muy utilizables en las escuelas y colegios de instrucción primaria.

desviación de los ejes del globo del ojo, y que frecuentemente se combina con la miopía y la presbicia.

Es también defecto común de la vista el daltonismo, acromatopsia o ceguera de colores.

El ojo normal se llama emétrope (1).

El ojo emétrope lee, escribe y ejecuta cómodamente todos los trabajos gráficos a una distancia de 25 a 30 centímetros.

El estrabismo, o vista torcida, que se corrige fácilmente, no es defecto de visión, sino una inserción asimétrica de los ojos en las órbitas (2).

Los niños, lo mismo que los adultos, pueden padecer miopía, astigmatismo, daltonismo y estrabismo. La presbicia sólo la padecen los adultos que llegan a la vejez.

6. La higiene y la educación de la vista.—Los más exquisitos medios de educación de la vista serán casi inútiles, si no van acompañados de las prácticas de Higiene.

Dada la delicadeza de los órganos de la visión y la gravedad de las lesiones que pueden sufrir, es indispensable que en la exploración científica de este sentido así como en las prácticas de higiene y de curación, que hayan de seguirse en cada caso, intervenga con su responsabilidad profesional un médico oculista.

La principal precaución higiénica de la vista, apenas se sospeche un defecto, es el uso de lentes que le rectifiquen, previa la exploración técnica de los órganos y mediante la prescripción facultativa respecto a los cristales de los lentes, que el sujeto defectuoso haya de usar.

El uso de lentes de grado diferente al que se ha de usar contribuye a hacer más sensible el defecto que se trata de corregir.

Los ojos del niño, como todos sus órganos corporales, están en formación y dotados de una gran plasticidad.

Esta plasticidad permite obtener el máximum de perfección mediante ejercicios adaptados a las condiciones actuales y posibles del educando; pero la misma plasticidad permite también la

---

(1) Llámase ametropía cualquier defecto de la visión.

(2) Los que padecen estrabismo se llaman vulgarmente bizcos.

deformación de los órganos por un ejercicio viciado o irregular.

De un agotamiento inopinado puede un órgano cualquiera indemnizarse con facilidad; pero por bien constituído que esté, ningún órgano resiste sin deformarse la presión continua de un trabajo irregular y excesivo.

El peligro de la deformidad no desaparece hasta que se llega al límite del crecimiento.

Los ojos no son excepción de estas reglas generales.

Si se ejercitan normalmente durante el período de desarrollo se consolidarán también normalmente. Si el ejercicio es irregular, se consolidarán con el defecto consiguiente.

El trabajo minucioso y forzado a corta distancia produce necesariamente la miopía y a veces el estrabismo.

Los libros mal impresos y de tipos muy pequeños; la escritura inclinada y algunas veces las labores de aguja pueden ser causa de enfermedades y defectos de la vista.

La luz natural es preferible a la artificial. Las luces artificiales para que sean higiénicas en orden a la visión, deben producir una llama regular y sin oscilaciones, y conviene usarlas con pantallas o bombillas de cristal esmerilado para que los rayos luminosos no hieran directamente a la vista.

Para disminuir la intensidad de la luz, ya proceda del mismo foco, ya de reflejarse sobre nieve o sobre arena, es prudente usar anteojos ahumados. También son convenientes los anteojos para preservar a la vista del aire seco y del viento que levanta polvo.

Los sentidos se conservan sanos y aptos para el desempeño de sus respectivas funciones teniendo los órganos constantemente limpios y librándolos de impresiones fuertes, del ejercicio excesivo y de la falta de actividad. Por tanto, evitaremos con respecto a la visión la luz muy intensa y la escasez de luz, y nos abstendremos de trabajar con la vista mucho tiempo seguido.

"El papel de la visión en la educación—dicen Demoor y Jonckheere (1) —es considerable. Es importante, pues, observar el ojo y conservarle intacto. Importa también asegurar su funcionamiento normal, porque los niños

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 293-4.

que no obtienen con facilidad una imagen clara de aquello que se les enseña, no pueden darse cuenta de lo que los normales ven sin esfuerzo, o si lo hacen es con mucho trabajo. Se hacen indiferentes por cansancio o por falta de interés. Como no conocen más que el origen de su falta de atención, el educador los abandona a sí mismos, y a veces hasta los castiga. Al cabo de poco tiempo, los alumnos se aburren, se desinteresan, y se hacen retrasados que no sacan provecho alguno de las lecciones, por atractivas que éstas sean."

"Hay que advertir además que las perturbaciones de la visión son frecuentes en los niños comprendidos en la edad escolar."

7. FATIGA DE LA VISTA.—La vista se fatiga con el ejercicio y si éste se prolonga demasiado o es muy intenso puede llegarse al agotamiento con grave daño para este sentido.

En opinión del Dr. Márquez, para evitar la fatiga de la vista conviene descansar cinco minutos cada media hora de ejercicio (1).

8. EJERCICIOS CONVENIENTES PARA LA EDUCACIÓN VISUAL.—La vista se educa con la práctica de todas las artes ópticas: así, el dibujo, la pintura, la escritura y, más aún que ésta, la caligrafía, son medios muy a propósito para el desarrollo y perfección de los órganos visuales.

La lectura, que exige un ejercicio muy intenso de la vista, es también medio muy eficaz para la educación de este sentido.

La práctica de los trabajos manuales es también un medio muy recomendable para lograr la educación visual.

Las labores femeninas, útiles y de adorno, son medios excelentes para la educación de la vista y del tacto en las escuelas de niñas.

9. ADVERTENCIAS PEDAGÓGICAS REFERENTES A LOS EJERCICIOS DE LA VISTA EN LA ESCUELA Y AL USO DE LAS PROYECCIONES LUMINOSAS COMO MEDIOS DE ENSEÑANZA.—Para la colocación de los niños, tanto en las clases gráficas de las escuelas y colegios, como en todas las que exijan ejercicio de la vista, de cerca o de lejos, más que atender el maestro a circunstancias arbitrarias, como es frecuente, atenderá al estado de la vista de sus discípu-

---

(1) MÁRQUEZ, Manuel.—*La luz y la vista en la escuela* (Madrid, 1923), página 33.

los a fin de que el objeto que hayan de ver le tengan cómodamente al alcance de su visión.

Esta práctica no sólo es recomendable con referencia a la higiene y a la educación de la vista, sino también en otros aspectos de indudable importancia pedagógica.

En efecto, si el maestro coloca a los niños en secciones por orden de estaturas o en cualquier otro orden sin tener en cuenta el estado de la visión y de los defectos que en el sentido de la vista pueden tener, los miopes no verán el objeto que sirve de tema a la lección, que será casi perdida para ellos.

No viendo los niños el objeto que se les enseña, éste pierde para ellos interés y dejan necesariamente de prestarle atención para prestársela a otros objetos que están al alcance de su visión.

Por este motivo, un defecto de colocación de los niños en la escuela puede ser causa de inevitable desorden y de perturbación de la disciplina.

Las proyecciones luminosas fijas, en negro o coloreadas, son muy recomendables y provechosas en todos los grados de la enseñanza.

De igual manera el cinematógrafo es un medio de instruir muy impresionante, pero es preciso tener gran cuidado con la calidad y cantidad de las cintas que se proyectan, porque con mucha facilidad sus proyecciones son espectáculos contrarios a la Higiene y aun a la Moral (1).

---

(1) Véase lo dicho en el tomo correspondiente a *Organización escolar* (Madrid, 1927), págs. 95-6 sobre el uso de las proyecciones luminosas y especialmente del cinematógrafo como medios de enseñanza.

CAPÍTULO VI

Educación del oído y de la voz.

1. El sentido del oído y la audición.—2. Importancia del oído en orden a las emociones y a la vida superior del espíritu.—3. Defectos y anomalías del oído. 4. Los defectos del oído y la atención de los niños en la escuela.—5. Notas sobre la exploración del oído de los escolares.—6. Educación del oído.—7. El canto en las escuelas y colegios de instrucción primaria.—8. El oído y el sentido de la orientación.—9. Voz y palabra.—10. Aplicaciones pedagógicas. 11. Importancia que tiene para el maestro el hacer buen uso de la voz.

1. El sentido del oído y la audición.—Por el sentido del oído percibimos los ruidos y sonidos, en los cuales distinguimos, también por medio del mismo sentido, la intensidad, tono y timbre, así como su dirección y distancia.

El aparato auditivo, como el de la visión, es doble y se encuentra hacia la mitad de los lados de la cabeza.

El oído del hombre, como el de todos los animales mamíferos, se divide en tres partes: oído externo, oído medio y oído interno.

Las tres partes concurren a la audición que en su efecto total se perturba, si cualquiera de ellas funciona irregularmente; pero la parte principal es la tercera, que es el oído interno, porque a ella pertenece el caracol, en que se halla inserto el nervio acústico formado por el coclear y el vestibular.

El órgano central del sentido del oído es la primera circunvolución temporal del cerebro en la parte que bordea la cisura de Silvio en la playa opuesta a la del lenguaje (1).

La audición se verifica de la manera siguiente:

Las vibraciones sonoras llegan conducidas por un medio, que

---

(1) "El órgano central del oído—dicen Demoor y Jonckheere—es la región de la capa cortical del cerebro situada bajo la cisura de Sylvio al nivel de las circunvoluciones temporales superior y media."

Véase Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 149.

generalmente es el aire, al aparato de la audición; el pabellón de la oreja las recoge y son llevadas por el conducto auditivo hasta el tímpano; vibra este órgano como el cuerpo productor del sonido y como el medio de propagación, y se transmite la vibración a la cadena de los cuatro huesecillos, a la ventana oval y a las diversas partes del oído interno, donde la vibración es recibida por el nervio acústico. Este nervio transmite a su vez el fenómeno al cerebro, y entonces el alma experimenta la sensación del sonido con todas sus cualidades.

El sentido del oído puede percibir sonidos que tengan de 16 vibraciones a 38.000 por segundo. Los sonidos, cuyas vibraciones están fuera de estos límites no son perceptibles.

El límite de los sonidos musicales más graves es de 16'31 vibraciones por segundo, que corresponde al *do* de la escala inferior, y el más agudo es de 4.698 vibraciones dobles por segundo, que son las del *re* de la escala superior del flautín (1).

El oído puede percibir muchos sonidos a un tiempo. Esto ocurre con los instrumentos armónicos, los de una orquesta, y las diversas voces de los coros.

En un conjunto, además, el oído puede seguir los sonidos especiales de una voz o de un instrumento cualquiera.

2. Importancia del oído en orden a las emociones y a la vida superior del espíritu.—La importancia excepcional de este sentido estriba en que por él percibimos la palabra, que es el vehículo de toda nuestra cultura y de toda nuestra vida espiritual.

El oído, además, desempeña en las artes de la palabra un papel importante: es el fiscal que lleva cuenta minuciosa de los productos de la voz, se recrea con los sonidos orales perfectamente emitidos y nos advierte de los más pequeños defectos de enunciación. El oído es el principal y casi el único medio para formar juicio sobre el valor artístico de las producciones de las artes acústicas.

"La vista es indulgente; el oído, implacable".

El que no tiene buen oído no puede apreciar todos los efectos de la fonación.

Tiene tal importancia el oído en todo lo referente a la palabra,

---

(1) Gley, E.—*Traité élémentaire de Physiologie* (Paris, 1925), pág. 739.

que las personas que carecen de aquel sentido carecen también de esta función. El que es sordo por completo es necesariamente mudo. Por el contrario, la palabra más perfecta corresponde al oído más delicado.

"No hay sentido—dice Vives en la *Introducción a la sabiduría*—que enseñe tanto y con tanta prontitud como el oído."

Todos los sentidos son capaces de producir emoción, pero el oído es el más emocionante porque a este sentido debemos la capacidad para percibir la elocuencia de la palabra y las vivas impresiones de la música y del canto.

Por ser el oído tan emotivo es también el más medroso y, por tanto, el que más despierta y sostiene en los niños y en las mujeres la impresión del miedo.

3. Defectos y anomalías del oído.—El defecto más notable de conformación del oído es la sordera, que generalmente es incorregible.

El oído, como todos los órganos dobles de nuestro organismo, ofrece notables anomalías, y, como otros sentidos, ofrece también diferencias individuales según el sexo, la edad y otras circunstancias.

El oído puede sufrir irritaciones y congestiones cuya curación corresponde de ordinario al médico.

"Los niños que oyen mal—dicen Demoor y Jonckheere (1)—sufren mucho en la escuela, porque deben prestar una atención demasiado sostenida para seguir la conversación; no aprecian ni las múltiples tonalidades de la voz, ni las frases incidentales. La enseñanza les parece fatigosa, enojosa y monótona. Se les considera, con frecuencia, como distraídos, desatentos y perezosos, cuando su estado es la consecuencia fatal de la insuficiencia de un órgano.

Por medio de una colocación lógica disminuirán, en parte, estos inconvenientes. Los irregulares auditivos deberán ser indicados a sus padres, y el educador insistirá para que sean examinados por el médico especialista."

"Los niños cuya audición es defectuosa, deben, como los niños de visión anormal, ser colocados en los primeros bancos de la clase. El maestro debe hablar con una voz lo suficientemente extensa, para ser fácilmente oído

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 304-5.

por todos los alumnos. No debe hablar demasiado rápidamente y es preciso, sobre todo, que su articulación sea clara y se distinga bien."

4. Los defectos del oído y la atención de los niños en la escuela.—Algunos niños en la escuela no atienden a las lecciones, no por falta de voluntad, sino por falta de oído.

Si se colocan en sitio adonde no pueden percibir claramente la voz del maestro, se distraen por necesidad.

Esto debe tenerse presente para evitarlo colocando a los niños torpes de oído cerca del que hable a fin que atiendan fácilmente.

Castigar a un niño cuando está inquieto cuando no oye bien, sería dar muestras de ignorancia y sería además una injusticia rayana en la crueldad.

5. Notas sobre la exploración del oído de los escolares.—El maestro debe conocer el estado del oído de sus discípulos, al menos en la parte que se refiere a la agudeza y al oído musical.

Como son tan frecuentes las asimetrías y aun otras irregularidades en los oídos, hay que apreciar aisladamente el estado de los dos órganos para tener conocimiento exacto de este sentido en cada caso.

En la exploración del sentido del oído hay que anotar su agudeza, la sensibilidad para apreciar la dirección del sonido y el oído musical.

La agudeza del oído se aprecia con el acúmetro, del cual hay varios modelos. Los más conocidos son el silbato de Galton y el acúmetro de Politzer.

El oído musical se explora haciendo repetir al niño una escala natural de *do* y aun una escala cromática en el mismo tono si fuese necesario.

Educación del oído.—La torpeza del oído puede corregirse por medio de la educación.

El oído se educa con el ejercicio de todas las artes acústicas, especialmente de las artes de la palabra, de la música y del canto (1).

(1) "Los niños—dice Platón—deben aprender las canciones escogidas para que su alma adquiera la idea del ritmo y de la armonía. Así serán más moderados para hablar y obrar."

En las escuelas y colegios de instrucción primaria es posible y conveniente a este fin la práctica de la lectura en alta voz, de la conversación, de la recitación y aun de la declamación.

La conversación, la recitación, la declamación y el canto educan al mismo tiempo el oído y la voz.

La lectura en alta voz es además ejercicio educativo de la vista.

La educación del oído, por último, es inseparable de su higiene (1).

7. El canto en las escuelas y colegios de instrucción primaria.—En las escuelas y colegios de instrucción primaria es posible y por muchos conceptos conveniente la enseñanza de cantos sencillos de carácter religioso, patriótico y popular, no sólo porque educan la voz y el oído, sino porque educan también el gusto artístico, fortificando las virtudes cristianas, el patriotismo y otras virtudes cívicas.

Cuando los niños cantan, su rostro se anima y toma expresiones que se acomodan al carácter del canto. Estas modificaciones externas acusan otras beneficiosas modificaciones del alma, pueden hacerse, mediante el ejercicio, más fáciles y más profundas.

"El canto—en opinión del Dr. Rodríguez Lafora (2)—contribuye mucho a la enseñanza del lenguaje, pues perfecciona el oído y los mecanismos fonéticos del niño. Por otra parte, desarrolla el interés y la atención del deficiente, y, merced al ritmo, constituye un medio educativo de la voluntad, según hemos visto al tratar de la gimnasia rítmica.

Las diferencias en la rapidez con que aprenden a cantar los anormales son extraordinarias y en ningún modo relacionadas con el nivel intelectual. Frente a imbéciles profundos con grandes aptitudes para el canto, vemos deficientes ligeros con una incapacidad marcada. El maestro debe no excluír a estos alumnos de las lecciones de canto, pues son los que más la necesitan.

Contra la opinión de algunos pedagogos, es utilizado el canto en la ma-

---

(1) De la Anatomía, Fisiología e Higiene del oído, véase lo dicho en mi *Arte de la Lectura*, capítulo V, artículo III de los "Preliminares".

(2) Rodríguez Lafora, G.—*Los niños mentalmente anormales* (Madrid, 1917), págs. 520-2.

yoría de las escuelas especiales. Nosotros nos hemos convencido de su excelente influencia en las clases de anormales del Instituto Central de Madrid. Thulié (1) dice sobre este particular: "Es un auxiliar precioso para la enseñanza de la palabra. El aire musical hará retener la canción; el ritmo y la sonoridad musical harán repetir la palabra como un sonido cualquiera. La palabra no tendrá ningún sentido para él (el anormal); pero, a fuerza de repetirla, enseñándole el objeto que representa, esta sonoridad recordará el espíritu, en un momento dado, la imagen de este objeto. Como el ritmo y las modulaciones penetran más fácilmente en estos deficientes, será necesario hacer repetir palabras con ritmos sonoros y bien acentuados y canciones fáciles. Se harán hacer estos ejercicios a varios, mezclando a los que empiezan con los que están más adelantados, desarrollándose sobre todo el entrenamiento a la imitación por la reproducción de los sonidos medidos. Más tarde costará un cierto trabajo el separar la palabra de la sonoridad musical; pero la palabra será pronunciada y retenida y la repetición de los ejercicios acabará por darle su valor para la expresión de un deseo o de una volición".

"El canto acompañado de piano debe, por tanto, ocupar un puesto importante en la educación de los anormales, intercalando estas prácticas entre las horas de clase. Para Henze es tal la importancia del canto, que recomienda se utilice, no solamente durante las clases de canto, sino también intercalando canciones en las clases de enseñanza intelectual, a fin de excitar la atención y el interés de los niños cuando empieza a decaer."

8. El oído y el sentido de la orientación.—Tiene íntima relación con el sentido del oído el sentido de la orientación; mas de este sentido se dijo lo necesario al tratar de la facultad locomotriz en el capítulo XI del primer tomo de esta obra (2). Baste ahora añadir aquí, de acuerdo con las experiencias de Cyon, que "el laberinto es el órgano que nos da noticia sensible del espacio, del tiempo y del número" (3).

9. Voz y palabra.—Con el sentido del oído tiene estrecha relación el fenómeno de la voz.

---

(1) Thulié.—*Le dressage des jeunes dégénérés, ou orthophrenopédie* (Paris, 1900. F. Alcan), pág. 165.

(2) Véanse las páginas 385-7 de la edición impresa en Madrid el año 1929.

(3) Ibero, José María.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 271.

Si el oído falta totalmente, la mudez es inevitable.

La voz es producto del movimiento vibratorio de las cuerdas vocales al pasar por ellas con esfuerzo voluntario el aire espirado de los pulmones.

Palabra es la reunión de sonidos orales que representan una idea.

La palabra se forma de sonidos vocales y consonantes.

El aparato de la voz consta de tres partes principales: los pulmones con la tráquea; las cuerdas vocales y las cavidades de resonancia (faringe, boca y fosas nasales).

El órgano cerebral del lenguaje es la región cortical que riega la arteria de Sylvio (1).

En la voz, como en toda clase de sonidos, se distinguen el tono, la intensidad y el timbre.

El timbre es la propiedad característica que distingue la voz de cada persona.

La voz se cambia en la crisis de la pubertad.

La voz de la mujer y de los niños es por regla general más aguda que la del hombre.

La extensión de la voz hablada oscila generalmente entre cinco notas de la escala: del *sol* al *re* para el hombre y del *do* al *sol* para la mujer.

La voz cantada de los adultos oscila ordinariamente entre dos octavas y dos y media.

Los defectos más comunes de la voz y de la palabra, aparte de la mudez total, son la tartamudez, la balbucencia y las variadas clases de alalias.

La agrafia es la imposibilidad de escribir por defecto cerebral.

10. Aplicaciones pedagógicas.—En la educación de la voz, como en todo ejercicio de carácter pedagógico, la primera obligación es la exploración de la facultad correspondiente, refiriéndola en este caso, a la voz hablada y a la voz cantada y anotando las irregularidades y anomalías que son frecuentes en el aparato de la voz y en los órganos del lenguaje.

---

(1) Ibero, José María.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 307.

"Lo primero que debe hacer el maestro—dice el Dr. Rodríguez Lafora (1)—es *explorar* la palabra del niño y *corregirle* los defectos. La exploración de la palabra exige que se examine el estado físico y la capacidad funcional de los órganos de la palabra, su respiración, el estado de la audición, el lenguaje espontáneo e imitado, la coordinación de las vocales y consonantes. Así podrá determinar: 1.°, qué alumnos necesitan una intervención médica (vegetaciones adenoideas, perforaciones del paladar, etcétera); 2.°, cuáles pueden corregirse en la escuela especial, y 3.°, quiénes deben ser tratados en cursos apropiados para la corrección de sus dislalias."

La exploración de la voz y del oído musical tiene importancia en orden a la observación de las aptitudes profesionales porque puede revelar en los educandos disposiciones especiales para cultivar la Música y el Canto.

La emisión correcta de la voz hablada requiere articular bien y acentuar las palabras debidamente.

Son ejercicios educativos de la voz todos los de las artes de la palabra y particularmente el Canto.

La lectura en alta voz, no sólo educa el oído y la voz, sino que educa también la vista.

11. IMPORTANCIA QUE TIENE PARA EL MAESTRO EL HACER BUEN USO DE LA VOZ.—Tiene importancia en orden a la educación el buen uso de la voz por parte del maestro, no sólo para que sea modelo que imiten los niños, sino por su propia utilidad.

La habilidad del maestro en el uso de la voz estriba principalmente en la pronunciación clara y correcta y en el dominio de la voz media.

Es de mucha importancia advertir que cuando se quiera aumentar el alcance de la voz, *hay que elevar el tono.*

El aumento de intensidad *en el mismo tono,* además de producir en este orden un efecto puramente momentáneo, fatiga mucho al que habla.

Maestro que grita es, con pocas excepciones, mal maestro.

Tratando de este tema importante, dice lo siguiente una revista alemana:

---

(1) RODRÍGUEZ LAFORA, G.—Obra citada (Madrid, 1917), pág. 516.

"Una condición indispensable para que el niño adquiera buena educación de la voz es que las personas de su familia tengan una voz cultivada, que puede servirle de modelo que imitar. Durante los años que va a la escuela, no puede esperarse que adelante nada en este sentido, pues los maestros no hablan como deberían hablar. Es verdaderamente lamentable que en la preparación para el Magisterio no se cuide de enseñar a hablar a quienes tienen que pasarse media vida hablando. Con un aprendizaje sistemático, los maestros llegarían a hablar con voz sonora durante horas seguidas sin fatigarse, y se habría dado un gran paso para combatir los padecimientos de la laringe y de los bronquios, tan frecuente en esta profesión. Se debe dejar a los niños que canten cuanto quieran, pero sin gritar" (1).

Una vez más se afirma en el testimonio anterior la compenetración de la Pedagogía con la Higiene (2).

Los maestros noveles que, de ordinario, tienen muchas energías físicas, las gastan sin reparar en las consecuencias, y esto ocurre con la voz que algunos derrochan sin medida, y sin advertir que el maestro en la escuela da el tono, aunque no quiera.

El maestro que habla fuerte y grita induce a los niños a que hagan lo mismo, con gran quebranto de la compostura conveniente y hasta de las reglas de urbanidad.

Los maestros que no cuidan de la voz en los comienzos de su práctica profesional, adquieren resabios difíciles de corregir cuando la necesidad les advierte de ello.

12. Notas bibliográficas.—Las notas bibliográficas que a continuación se incluyen, se refieren a las materias tratadas en los capítulos precedentes, desde el segundo inclusive:

Bain, Alexandre.—*The Senses and the intellect.*—London, 1894.

Baratono, A.—*Fatica senza fatica.*—Genova, 1923.

---

(1) *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege,* de Hamburgo, del mes de abril de 1915, y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* de Madrid, correspondiente al mes de enero de 1916.

(2) No se amplían en este volumen los fundamentos de Fisiología ni de Higiene de la voz, porque de ambos puntos se trata con la extensión necesaria en mi *Arte de la Lectura.*

Véase el artículo II del capítulo V correspondiente a los "Preliminares" de dicha obra.

BLANCH, Francisco.—*Trabajos manuales y juegos infantiles.*—Barcelona, 1923.

BORDIER, Henry.—*De l'acuité visuelle. Étude physique et clinique.*—Paris, 1893.

164 págs. en 4.°

CAPPE, A.—*Les occupations manuelles et les cours d'instruction générale à l'école primaire.*—Peruwelz, 1908.

CARRERAS ARAGÓ, Luis.—*Examen y mejora de la visión.*—Barcelona, 1880.

Pliego con varios cuadros sinópticos en colores.

CELLÉRIER, Lucien.—*Le cinématographe dans l'enseignement.*

Véase *L'Education*, de Paris, del año 1916.

CHAUVEL, J.—*Précis théorique et pratique de l'examen de l'oeil et de la vision.*—Paris, 1883.

432 págs. en 16.°

ELEIZEGUI, José de.—*Cómo se determina la agudeza acústica en la escuela.* Madrid, 1912?

FONTÈGNE, Julien.—*Manualisme et éducation.*—Paris, 1924?

260 págs. en 8.°

GINNASTICA *(La) dei sensi.*—Milano, 1902.

45 págs. en 16.°

GLEY, E.—*Traité élémentaire de Physiologie.*—Paris, 1925.

Dos volúmenes en 4.° m. con grabados.—Es sexta edición.

El segundo tomo, que trata principalmente de los sentidos, contiene doctrina fisiopsicológica abundante y autorizada.

GLEY, E.—*Tratado de Fisiología.*—Barcelona, 1914.

Es traducción del francés.

GÓMEZ OCAÑA, José.—*Fisiología humana teórica y experimental.*—Madrid, 1909-10.

Dos volúmenes en 4.° con grabados.

GREDT, Jos.—*De cognitione sensuum externorum.*—Roma, 1924.

VIII + 158 págs. en 8.°

HENNING, H.—*Der Geruch.*—Leipzig, 1924.—Es segunda edición.

Trátase de una excelente monografía, como el título indica, referente al olfato.

JOLY, Mme.—Véase MAUCOURANT, Mlle.

IOTEYKO, Josefa.—*La fonction musculaire.*—Paris, 1909.

400 págs. en 8.°

KIPIANI, Varia.—*Ambidextric. Étude expérimentale et critique.*—Paris, 1912.

104 págs. en 8.°

L'Hygiène *de l'oeil et le travail industriel. Les problemes de l'eclairage industriel.*—Genève, 1923.

160 págs. en 4.° con 25 grabados.

Es publicación del "Bureau International du Travail".

López Catalán, Julián.—*Educación de los sentidos.*—Barcelona, 1889.

Macpherson, Stewart.—*The Musical Education of the Child.*—London, 1916.

Markowa, Klaudia.—*Contribution à l'étude de la perception stéréognostique.*—Genève, 1900.

Márquez, Manuel.—*La luz y la vista en la escuela.*—Madrid, 1923.

Maucourant, Mlle. et Mme. Joly.—*L'éducation des sens par l'activité.*—Paris, 1920.

Peeters, Edward.—*L'Education du Corps et des Sens.*—Ostende, 1914?

Pedersen, R. H.—*Experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustichen Erinnerungshilder, Angestellt an Schulkindern.*—Leipzig, 1905.

Pyle, William Henri.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual.*—Madrid, 1925.

368 págs. en 8.°

Salomon, Otto.—*The theory of educational slody.*—Boston, 1896.

Santamaría, Francisco.—*Los sentidos. Lecciones de Psicometría.*—Valladolid ,1912.

Veldt, J. van der.—*L'apprentissage du mouvement et l'automatisme. Étude expérimentale.*—Louvain, 1928.

El autor es religioso franciscano.

Vialet, Dr.—*Les centres cérébraux de la vision.*—Paris, 1893.

356 págs en 4.° m. con 90 grabados y 70 láminas fototípicas.

Zwaardemaker, H.—*L'Odorat.*—Paris, 1925.—Traducida del holandés.

El autor es profesor de la Universidad de Utrech, que pasa por el primer psicofisiólogo del olfato.

Advertencia.—La bibliografía correspondiente a la enseñanza de la Música y del Canto en las escuelas primarias puede verse al final del capítulo XIV, páginas 407-8 en mi *Teoría de la enseñanza* publicada en Madrid, el año 1925.

CAPÍTULO VII

La atención y la fatiga mental en sus relaciones pedagógicas.

I

1. Concepto de la atención.—2. Clases de atención.—3. Importancia de la atención en el orden psicológico y en orden a la educación.—4. Actividad unificadora de la atención.—5. Efectos de la atención.—6. Variabilidad de la atención no sólo en los niños, sino también en los adultos.—7. Evolución de la atención.—8. Vicios de la atención.—9. Causas que despiertan y sostienen la atención.—10. Doctrina de Balmes sobre la atención.—11. Medida de la atención.—12. ¿Qué son los *tests*?—13. ¿De qué manera puede influir el educador en la perfección de la atención de los educandos?—14. Medios de despertar y sostener la atención de los niños.—15. Normas pedagógicas referentes al ejercicio de la atención.

1. Concepto de la atención.—La teoría psicológica de la sensibilidad llega al máximum de interés pedagógico cuando se refiere a la atención, no sólo porque sin atención no puede darse la sensación consciente, sino también porque es requisito indispensable para la instrucción y, por tanto, para la educación.

Atender significa etimológicamente "tender hacia" y, por tanto, atención equivale a "tensión" de una facultad sobre su respectivo objeto (1).

Distracción, por el contrario, es tracción hacia un objeto diferente.

La atención es una aplicación intensiva de la sensibilidad, o sea, la tensión con que una facultad sensitiva se aplica a su respectivo objeto.

La atención puede definirse fisiológicamente diciendo que es la acomodación de la corteza cerebral al estímulo que provoca su actividad.

---

(1) Atender es verbo derivado del latino *attendere* compuesto de *ad, a,* y de *tendere, tender* o *extender hacia.*

La atención en general es una más exacta acomodación del sentido a su respectivo objeto.

"La atención—dicen Demoor y Jonckheere (1)—es la concentración de la actividad cerebral sobre un objeto para acrecentar el valor de la sensación consciente."

G. Gentile define la atención diciendo que es "la presencia de la autoconciencia en la conciencia" (2).

"La atención es la dirección, voluntaria o involuntaria de nuestra mente hacia un objeto del sentido o del pensamiento, o hacia un determinado grupo de tales objetos, con exclusión más o menos completa de todos los otros" (3).

"Atención es la aplicación ordenada de las potencias cognoscitivas".

"El orden en el ejercicio de las facultades cognoscitivas es el carácter esencial de la atención" (4).

Para buen número de autores la atención es un acto voluntario por el cual se aplica una facultad sensitiva al objeto que le es propio (5).

Sin atención, la impresión de los objetos no llega a producir sensación (6).

La atención no es función que se produce repentinamente. Por el contrario, las facultades que pueden ponerse en estado de atención necesitan algún tiempo para que sus respectivas per-

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 353.

(2) Gentile, G.—*Sommario di Pedagogia come scienza filosofica* (Bari, 1914), pág. 98.

(3) Gruender, H.—*Curso de introducción teórico-práctica a la Psicología experimental* (Barcelona, 1924), pág. 235.

(4) Ibero, José M.—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 88-9.

(5) Wundt, para quien atención es sinónimo de apercepción, afirma que todo acto de atención es acto voluntario. Véanse

Wundt, W.—*Gründzuge* (Leipzig, 1903), tomo III, pág. 307 y

Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 298.

(6) La atención enérgica—dice Mallebranche—es la oración natural del alma hacia la verdad.

cepciones se pongan bajo la acción de la conciencia y de la voluntad.

"La atención—dice el P. Palmés (1)—es cierta tendencia, dirección u orientación de la actividad cognoscitiva, en virtud de la cual, entre los varios objetos que en un momento dado pueden formar parte de un contenido de conciencia, alguno o algunos de ellos obtienen la preferencia del conocimiento sobre los demás, los cuales a su vez son excluídos del conocimiento, o por lo menos, no son tan bien conocidos."

"*Hablando metafóricamente* puede decirse que la atención es la concentración de la mirada interior sobre un objeto, el cual sin esta concentración quedaría fuera del campo de la conciencia o en el margen del mismo; o bien que es un enfocar, con el conocimiento, un objeto o un grupo de ellos, lo cual hace que los demás, o no lleguen a impresionar la placa de la conciencia, o en caso de llegar a hacerlo, no lo hacen de manera que estén bien enfocados."

"*Lo que caracteriza,* pues, la función llamada atención o sea, su elemento esencial que se encuentra en todos los actos, no es precisamente la cualidad u el objeto que el conocimiento presenta a la conciencia; porque la atención puede darse respecto de cualesquiera cualidades u objetos, así internos como externos que puedan ser conocidos, sin exceptuar el mismo yo o sujeto que atiende. Ni consiste tampoco en la intensidad mayor del excitante del conocimiento; porque, aunque muchas veces esta mayor intensidad del excitante trae consigo la atención, todavía es posible atender a excitantes menos fuertes, y aun al más débil de todos los que, en un momento dado, ejercen su influjo. Tampoco puede decirse que lo esencial de la atención sea la claridad o la distinción con que el objeto se presenta, porque es posible escoger como objeto de la atención un objeto obscuro, vago e indefinido. Esto no obstante, tratándose de conocimientos y siendo iguales todas las demás circunstancias, el efecto de la atención prestada a un contenido de conciencia es hacer su conocimiento más intenso, más claro, más definido y más distinto."

"Puede decirse, pues, que en igualdad de circunstancias, la claridad y distinción de la conciencia, está en razón directa de la atención, y, por tanto, que los grados de la conciencia, si por ellos se entiende su mayor claridad y distinción, dependen, en parte por lo menos, de la atención. De ahí que la atención sea considerada por algunos como la causa única de la conciencia."

---

(1) PALMÉS, Fernando M.ª—*Psicología* (Barcelona, 1928), págs. 41-2.

"Sería la atención como un haz de luz que, iluminando los distintos fenómenos, los haría entrar dentro del campo de la conciencia, que es concebido a manera de un escenario. Los objetos mejor iluminados por ella serían los más conscientes; y en esta iluminación se daría una gradación hasta llegar a la completa obscuridad de la inconsciencia. Y como la atención tiene dos propiedades, la concentración y la distribución, se admite también que aquélla determina el aumento de grados de conciencia, mientras que ésta determina la extensión de su campo."

Si la atención es la tensión de los sentidos corporales hacia sus respectivos objetos y si los sentidos corporales son facultades orgánicas porque su ejercicio requiere el concurso de órganos y entre ellos el cerebro, hay que concluir que el ejercicio de la atención requiere el concurso del cerebro y con más intensidad que para el fenómeno de la sensación pura y simple.

No se ha demostrado aún la intervención del cerebro en las funciones de la atención, pero puede aventurarse la opinión de que este fenómeno psicofísico se explica fisiológicamente por una mayor tensión de las neuronas corticales.

Nuestro ilustre compatriota Ramón y Cajal ha explicado el fenómeno de la atención voluntaria diciendo que las células nerviosas de los finísimos vasos sanguíneos que riegan el cerebro se excitan bajo la influencia de la voluntad, aumentando así de volumen y llevando, por tanto, mayor torrente sanguíneo a los centros nerviosos cerebrales (1).

Otro autor contemporáneo, Edwin A. Kirkpatrick (2), estudiando la influencia del cerebro en los procesos mentales afirma que el aumento de capacidad intelectual, "proviene, más que de los cambios individuales de las células, de los cambios de sus conexiones".

---

(1) Ramón y Cajal, S.—*Einige Hypothesen über den anatomischen Mechanismus der Ideenbildung, der Association und der Aufmerksamkeit,* en el *Archiv für Anatomie,* correspondiente al año 1895.

Véanse también Höffding, Harald.—*Esquisse de une Psychologie fondée sur l'experience* (Paris, 1906), pág. 77, y la traducción castellana (Madrid, 1908?), págs. 100-1.

(2) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 3.

Si estas hipótesis hubieran sido demostradas sabríamos cuál es la causa fisiológica de la atención y aun de la educación, ya que *la educación fisiológicamente y psicológicamente considerada consiste* esencialmente en convertir en hábito el fenómeno de la atención.

2. Clases de atención.—La atención es de dos clases: espontánea y voluntaria.

La atención que prestamos a un discurso es voluntaria: la que prestamos a un ruido inesperado es espontánea.

La división de la atención en espontánea y voluntaria nace de la diferencia de operaciones que se atribuye a los sentidos como facultades cognoscitivas, y así es diferente la significación de ver y mirar; oír y escuchar; tocar y palpar.

Con frecuencia vemos sin mirar y algunas veces miramos y no vemos.

También a veces oímos lo que no queremos y otras escuchamos haciendo esfuerzos para oír sin llegar a lograrlo.

De ordinario, sin embargo, se da el caso de ver después de mirar y de oír después de escuchar.

"La atención espontánea—dicen Demoor y Jonckheere (1)—se despierta directamente por medio de la excitación, gracias al interés, la novedad, la intensidad o el grado de dificultad del excitante. Va acompañada de curiosidad y de emotividad agradable o desagradable, y hace nacer, de una manera refleja la respuesta adecuada; observación, reflexión, juicio, etc. Aparece bruscamente bajo el influjo de la entrada en actividad de un centro cortical y domina en seguida la actividad cerebral entera, provocando el monoideísmo del pensamiento y apropiándole la reacción. Realiza fácilmente este estado psíquico, en razón del factor emocional que la acompaña.

La atención espontánea es la que suscita la detención del péndulo, el ruido súbito de un cuerpo que cae, la inesperada llegada de un amigo, las primeras nevadas, la música que hace a los niños insensibles a la lección de cálculo, la presencia en la clase de una persona extraña, que impide a los alumnos que estén atentos.

Esta atención es la del niño, porque es la expresión directa de la actividad de los centros individuales corticales, los únicos que en él funcionan.

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 361-3.

Es la única eficaz en él porque se apoya sobre la emoción; sepamos utilizarla.

En los niños pequeños despertémosla por medio de la historia que contamos, por la cosa que mostramos, etc. Obtengamos la elegancia del procedimiento. El objeto que hay que mostrar está escondido; desenvolvámosle en silencio, con precaución, manifestando nosotros mismos un gran interés en lo que hacemos. La historia que hemos de contar empieza de golpe: "Había una vez..." Utilicemos, para empezar, la voz baja; choca más que la otra.

En los niños mayores recurramos también a la atención espontánea. Guiémosla y excitémosla, provoquémosla por el hecho mismo y no por el razonamiento. Sepamos mostrar y demostrar, lo cual constituye un difícil arte. Empleemos cuadros del suficiente interés. No abusemos de las proyecciones en el cuarto a obscuras. Nos impiden ver al alumno, son fatigosas y además imperfectamente concebidas desde el punto de vista de los niños. Utilicemos el dibujo. Hagamos construir al niño.

La atención voluntaria es consecuencia de una volición que halla su origen en una noción general o abstracta: deber, interés, cortesía. Supone el trabajo de los centros de asociación que son poco aparentes todavía entre los escolares.

Sin duda, hay que enseñar al niño a poseer esta atención exigida por el deber y el interés y que hace que los acontecimientos observados, y por los cuales nos interesamos, son mejor y más intensamente registrados que los otros. Pero no se debe abusar de esto, que es lo que desgraciadamente hacemos.

Imponemos demasiado en la escuela la atención voluntaria en general, independiente de las actividades, a las cuales sometemos a los alumnos. Sin preguntarnos si el niño posee conciencia de su interés, de su deber, etc., le tenemos en clase todo el día, exigimos su completa atención durante horas, le hacemos sufrir periódicamente exámenes de tres o cuatro horas consecutivas, etc., lo cual constituye otros tantos groseros errores".

Sin perjuicio de la opinión contraria, hay razones para afirmar que la atención, al menos la que puede ser útil en la obra de la educación, aunque sea involuntaria en la causa, puede ser voluntaria en la aplicación.

Un ruido puede atraer involuntariamente nuestra atención, pero, si al atender, el objeto percibido nos interesa, seguimos prestándole voluntariamente la atención.

El niño no pone voluntad con frecuencia en que el maestro dé

la lección, pero comienza a oirle y luego le atiende voluntariamente.

Ya se advierte que los progresos de la atención voluntaria dependen estrictamente del estado de la educación de la voluntad, que se advierte, más que en la intensidad, en la mayor fijeza de la función.

3. IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN EN EL ORDEN PSICOLÓGICO Y EN ORDEN A LA EDUCACIÓN.—De lo antedicho se infiere la importancia de la atención tanto en el orden psicológico como en el de la educación.

Sin atención espontánea o voluntaria la sensación no es completa, porque la impresión transmitida se pierde sin llegar al campo de la conciencia.

La atención produce claridad y viveza en el conocimiento sensible.

Lo atendido es claro: lo no atendido es obscuro.

Encareciendo la importancia de la atención dice lo siguiente J. P. Richter:

"Llama Bossuet a la atención la madre del genio, mejor aún su hija, puesto que procede de la unión celebrada antes en el cielo entre el objeto y el impulso que a aquél nos lleva."

"Por esto—añade el mismo autor—la atención no puede imponerse con exhortaciones ni castigos" (1).

Y en el orden pedagógico puede afirmarse que sin atención no hay educación y que cuanto más se atiende más se aprende.

Sin conseguir la atención del niño es imposible su enseñanza.

"La atención—dice Herbart (2)—es para la educación un objeto muy importante."

"La atención—añade Barth (3)—es el alma de la instrucción."

---

(1) RICHTER, J. P.—*Levana o Teoría de la educación* (Madrid, 1924), pág. 249.

(2) HERBART, J. F.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 60.

(3) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 351.

Tratando del valor de la atención en el orden pedagógico dice W. James:

"La educación que lograse afinar la atención, sería la educación por excelencia" (1).

"La capacidad del educando para un ejercicio—dice O. Lipmann (2)—depende de estas dos causas: fluctuaciones de la atención y preparación o entrenamiento anterior".

Y afirmando la importancia de la atención dice lo siguiente Hugo Münsterberg:

"Ninguna serie de hechos psicológicos ha sido más seductoramente atendida por los pedagogos que las referentes a la atención" (3).

4. Actividad unificadora de la atención.—Sobre este interesante aspecto psicológico de la atención dice lo siguiente el P. Gemelli:

"La primera y más importante forma de unidad es la *unidad de atención*. Entre la multitud de lo que se se nos presenta en las experiencias psíquicas, son pocos los objetos a los que la atención dirige su haz luminoso, y tales objetos forman naturalmente el grado más alto y más intenso de la vida de la conciencia.

La atención, en efecto, dirige su haz luminoso a determinados objetos, y hace que entren a formar parte del mundo de nuestra conciencia con preferencia a otros. La atención realiza así una acción electiva. Y los momentos de la vida psíquica en los que nuestra atención se concentra son los puntos en que la vida de la conciencia es más intensa y en que la unidad de la conciencia se manifiesta de modo más evidente.

Esta actividad unificadora de la atención se manifiesta además cuando junta entre sí estados sucesivos, estableciendo entre ellos una continuidad cuyo resultado es la unidad.

Basta reparar en el influjo de la atención en el recoger los ele-

---

(1) Montessori, María.—*La autoeducación en la escuela elemental* (Barcelona, 1921), pág. 124.

(2) Lipmann, O.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 189.

(3) Münsterberg, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 17.

mentos del mundo exterior para coordinarlos en el todo de la vida de nuestra conciencia, y en el establecer el juego de los sentimientos y de las acciones, para concluir que de la atención se deriva esta actividad sintética y unificadora de la conciencia" (1).

5. Efectos de la atención.—La atención, según su clase y grado, produce diversos efectos, desde la expresión del rostro y alteraciones en la respiración hasta la distinción y claridad de la percepción (2).

La atención muy intensa suspende los movimientos aun los automáticos y reflejos.

Cuando la atención llega a su máximo, el tiempo de reacción llega a su mínimo.

6. Variabilidad de la atención, no sólo en los niños, sino también en los adultos.—La atención, no sólo de los niños, sino también de los adultos, es muy inestable, porque son muchas las causas que influyen en su actividad.

Entre otras, pueden señalarse las siguientes:

El estado físico, pues la persona sana atiende más que la enferma.

El estado moral. La alegría favorece la atención y la tristeza y el dolor la contrarían.

El estado del medio ambiente. La serenidad de la atmósfera, la temperatura y otras causas unas veces aumentan y otras disminuyen la atención.

La unidad de trabajo influye favorablemente en la atención, e influye en sentido contrario la intensidad de la fatiga.

La atención sufre cambios no sólo con las horas del día y con los días de la semana, sino también con el cambio de las estaciones.

Además, los tipos de atención varían mucho de individuo a individuo entre los adultos y varían igualmente entre los niños, así como en las formas y maneras de manifestarse.

---

(1) Gemelli, A.—*Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927), pág. 274.

(2) Barth, Paul.—*Pedagogía, parte general* (Madrid, 1912?), páginas 288-91.

"El maestro se movería en un mundo ficticio—dice Münsterberg (1)—si supiese que todos los niños ofrecen el mismo tipo medio de atención".

Por el contrario, la Psicología experimental afirma y la observación vulgar confirma que las maneras y formas de atención de los niños son muy variadas.

Comparando la atención del hombre con la de la mujer resulta que la de ésta es más veloz que la del hombre, más superficial y menos estable.

La atención femenina, en opinión de psicólogos de laboratorio, se presenta como un tipo intermedio entre la atención del niño y la del hombre adulto.

7. Evolución de la atención.—La Psicología experimental ha llegado a las siguientes conclusiones respecto a la evolución de la atención:

1.ª El desarrollo de la atención no sólo es propio de la niñez y de la adolescencia, sino que se extiende, aunque lentamente, hasta la edad viril.

2.ª El proceso de la atención se acelera de modo notable desde los comienzos de la adolescencia hasta la terminación de la pubertad.

3.ª La atención solamente decrece en la vejez.

4.ª La atención inestable tiende a convertirse en estable en relación con el proceso histológico del cerebro.

Por último, en opinión de muchos psicólogos, el desarollo de la atención es paralelo al de las facultades cognoscitivas.

8. Vicios de la atención.—La distracción es el estado psicológico contrario al de la atención.

La distracción se define como una división y desdoblamiento de las facultades hacia objetos diferentes.

Dos vicios pueden tener los actos de atención: el atolondramiento, que es la inconsistencia de la atención, y el ensimismamiento, que es la fijeza excesiva y continuada de dicho acto.

9. Causas que despiertan, sostienen y disminuyen la atención.—Son causas que despiertan y sostienen la atención

(1) Münsterberg, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 203.

la intensidad de la impresión en los órganos periféricos de los sentidos; el tono sentimental (placer o dolor) de la sensación; la asociación de sensaciones; la sorpresa y la espera o expectación de un suceso.

Avivan y favorecen la atención:

1.° La intensidad del estímulo que determina el objeto a que ha de aplicarse la facultad correspondiente.

2.° El aviso previo, que en los laboratorios de Psicología se denomina señal.

La mayor intensidad del estímulo abrevia el acto de la atención.

La señal o aviso previo puede reducir el tiempo de reacción para la atención en una tercera parte y, en algunos casos muy favorables, a la mitad.

"La constelación y el tono sentimental—dice Ziehen (1)—son los factores subjetivos de la atención".

El tono sentimental en este sentido se llama también "interés".

La atención se cautiva y fija por estímulos asociados referentes a un mismo objeto.

Por esto algunos estudian en alta voz, y desde luego la escritura no sólo fija la atención, sino que también ayuda a la memoria.

Así dice Luis Vives en su *Introducción a la sabiduría:*

"Ten un cuaderno aparte en que notes si leyeres u oyeres alguna cosa dicha graciosa o elegante o prudentemente".

Las condiciones que despiertan la atención o que influyen en ella, según Demoor y Jonckheere, son las siguientes:

"1.ª La intensidad del excitante o la variación brusca de su intensidad.—La bajada súbita de la voz durante el curso de una conversación, así como la detención del tic tac del reloj, despiertan la atención;

2.ª La repetición.—A la segunda o tercera vez de ser llamada por su nombre, una persona atenderá, cuando no haya atendido la primera vez;

3.ª La duración.—Su acción, en general es desfavorable. Se ha demos-

---

(1) ZIEHEN, Th.—*Compendio de Psicología fisiológica* (Madrid, 1910), pág. 292.

trado también que la atención puede presentar oscilaciones de ritmo regular durante el transcurso de una actividad perseguida de una manera uniforme durante algún tiempo;

4.ª La idea directora que orienta el espíritu en una dirección, aumenta la atención y facilita la percepción;

5.ª Las asociaciones de ideas hacen que tales excitantes que son normales no son notados, mientras que los excitantes anormales son registrados en seguida.—En un salón será percibido muy pronto un mal olor, pero no lo será en un laboratorio. Una obra de arte atraerá mucho antes la atención en una habitación modesta que en la casa de un rico" (1).

"La educación—añaden los autores citados (2)—ejerce también su influjo sobre esta función psíquica.

Se dice con frecuencia que el ejercicio desarrolla la vista, el oído, el tacto, etc. Es probable que amplifique en realidad la atención, intensificando el poder de observación y de orientación mental. Si la educación ejerce este efecto directo sobre los sentidos, posee también por influjo del ejemplo y del papel social de la imitación, una acción sobre el hábito que tomamos de estar atentos."

Contribuye grandemente a sostener la atención voluntaria la variedad, ya en las fases de presentación del objeto, ya en el tono de voz, ya en la manera de exponer y dialogar.

Disminuyen, por el contrario, la atención:

1.º La indeterminación y variedad de los estímulos.

2.º Las distracciones.

3.º El cansancio.

En efecto, la atención cambia con facilidad de objeto o permanece indecisa cuando los estímulos son varios o, siendo uno, cambia de intensidad.

El efecto negativo es mayor, naturalmente, cuando los estímulos son varios y es también diferente su intensidad.

Las distracciones se producen cuando ya concentrada la atención sobre un objeto, un estímulo inoportuno la separa de él, y se ha observado experimentalmente que los estímulos de la misma naturaleza que el que se utiliza, distraen menos que los estímulos diferentes.

---

(1) Demoor, Jean, y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 356-7.

(2) Obra citada (Madrid, 1923), pág. 357.

Para combatir estas distracciones que son frecuentes en la escuela, no hay otro medio que aumentar el estímulo útil siempre que sea posible.

Contra el cansancio que relaja la atención no hay otro remedio que el descanso necesario.

Cualquier intento en contra es siempre contraproducente.

Van contra la atención todas las causas que paralizan o dificultan el funcionamiento de los centros superiores del sistema nervioso, como la fatiga, las bebidas alcohólicas y otras sustancias tóxicas de uso menos frecuente (1).

Por la misma razón el aire viciado dificulta el ejercicio de la atención.

10. Doctrina de Balmes sobre la atención.—Jaime Balmes ha expuesto en *El Criterio* la siguiente doctrina sobre la atención:

"*Definición de la atención. Su necesidad.*—La atención es la aplicación de la mente a un objeto. El primer medio para pensar bien es atender bien. La segur no corta si no es aplicada al árbol, la hoz no siega si no es aplicada al tallo. Algunas veces se le ofrecen los objetos al espíritu sin que atienda; como sucede ver sin mirar, y oír sin escuchar; pero el conocimiento que de esta suerte se adquiere, es siempre ligero, superficial, a menudo inexacto, o totalmente errado. Sin la atención estamos distraídos, nuestro espíritu se halla por decirlo así en otra parte, y por lo mismo no ve aquello que se le muestra. Es de la mayor importancia adquirir un hábito de atender a lo que se estudia o se hace; porque si bien se observa, lo que nos falta a menudo no es la capacidad para atender a lo que vemos, leemos u oímos, sino la aplicación del ánimo a aquello de que se trata.

Se nos refiere un suceso, pero escuchamos la narración con atención floja, intercalamos mil observaciones y preguntas, manoseando o mirando objetos que nos distraen: de lo que resulta que se nos escapan circunstancias interesantes, que se nos pasan por alto cosas esenciales, y que al tratar de contarle a otros, o de meditarle nosotros mismos para formar juicio, se nos

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 306.

Este autor en el pasaje citado considera igualmente como venenos el té y el cafe.

La fatiga es también una intoxicación por lo menos de los músculos que trabajan.

presenta el hecho desfigurado, incompleto, y así caemos en errores que no proceden de falta de capacidad, sino de no haber prestado al narrador la atención debida.

Ventajas de la atención e inconvenientes de su falta.—Un espíritu atento multiplica sus fuerzas de una manera increíble; aprovecha el tiempo atesorando siempre caudal de ideas; las percibe con más claridad y exactitud; y, finalmente, las recuerda con más facilidad, a causa de que con la continuada atención, éstas se van colocando naturalmente en la cabeza de una manera ordenada.

Los que no atienden sino flojamente, pasean su entendimiento por distintos lugares a un mismo tiempo; aquí reciben una impresión, allí otra muy diferente; acumulan cien cosas inconexas que, lejos de ayudarse mutuamente para la aclaración y retención, se confunden, se embrollan y se borran unas a otras. No hay lectura, no hay conversación, no hay espectáculo por insignificantes que parezcan, que no nos puedan instruir en algo. Con la atención notamos las preciosidades y las recogemos; con la distracción dejamos quizá caer al suelo el oro y las perlas como cosa baladí.

Cómo debe ser la atención. Atolondrados y ensimismados.—Creerán algunos que semejante atención fatiga mucho; pero se equivocan. Cuando hablo de atención no me refiereo a aquella fijeza de espíritu con que éste se clava por decirlo así sobre los objetos; sino de una aplicación suave y reposada, que permite hacerse cargo de cada cosa, dejándonos empero con la agilidad necesaria para pasar sin esfuerzo de unas ocupaciones a otras. Esta atención no es incompatible ni con la misma diversión y recreo, pues es claro que el esparcimiento del ánimo no consiste en no pensar, sino en no ocuparse de cosas trabajosas, y entregarse a otras más llanas y ligeras. El sabio que interrumpe sus estudios profundos saliendo a solazarse un rato con la amenidad de la campiña, no se fatiga, antes se distrae, cuando atiende al estado de las mieses, las faenas de los labradores, al murmullo de los arroyos, o al canto de las aves.

Tan lejos estoy de considerar la atención como abstracción severa y continuada, que muy al contrario cuento en el número de los distraídos, no sólo a los atolondrados, sino también a los ensimismados. Aquéllos se derraman por la parte de afuera, éstos divagan por las tenebrosas regiones de adentro; unos y otros carecen de la conveniente atención, que es la que se emplea en aquello de que se trata.

El hombre atento posee la ventaja de ser más urbano y cortés; porque el amor propio de los demás se siente lastimado, ni notan que no atendemos a lo que ellos dicen. Es bien notable que la urbanidad o su falta, se apelliden también atención o desatención.

Las interrupciones.—Además son pocos los casos, aun en los estudios

serios, que requieren atención tan profunda que no pueda interrumpirse sin grave daño. Ciertas personas se quejan amargamente si una visita a deshora, o un ruido inesperado, les cortan como suele decirse el hilo del discurso: esas cabezas se parecen a los daguerrotipos, en los cuales el menor movimiento del objeto, o la interposición de otro extraño, bastan para echar a perder el retrato o paisaje. En algunas será tal vez un defecto natural, en otras una afectación vanidosa por hacerse del pensador, y en no pocas falta de hábito de concentrarse. Como quiera, es preciso acostumbrarse a tener la atención fuerte y flexible a un mismo tiempo, y procurar que la formación de nuestros conceptos no se asemeje a la de los cuadros daguerreotipados, sino de los comunes: si el pintor es interrumpido suspende sus tareas; y al volver a proseguirlas no encuentra malbaratada su obra; si un cuerpo le hace importuna sombra, en removiéndole, lo deja todo remediado" (1).

11. MEDIDA DE LA ATENCIÓN.—Entre los varios métodos ideados para medir la atención se destacan principalmente dos por su valor práctico: uno que consiste en determinar el tiempo de reacción (2) y otro inventado por Bourdón, que se reduce a la corrección de pruebas.

Ambos métodos exigen experimentos diferentes según el sentido corporal o interno a que se aplique y es de difícil práctica en las escuelas y colegios de primera enseñanza porque requiere el uso de aparatos costosos y delicados que se usan en los laboratorios de Psicología experimental. La exposición, por tanto, de los métodos para medir la atención investigando los tiempos de reacción cae fuera del carácter de una obra de Pedagogía como la presente.

Siendo más útiles y prácticos los métodos que se reducen a la corrección de pruebas para medir la intensidad de la atención,

---

(1) BALMES, Jaime.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), vigésimaséptima edición, págs. 10-3.

Para ampliar las notas precedentes sobre la Psicología de la atención véase en la obra del P. Ibero, ya citada, el capítulo que trata "De la atención" desde el punto de vista experimental y combate varios errores sobre esta materia de algunos autores contemporáneos.

(2) Véanse las páginas 17-19 de este volumen.

se indican aquí transcribiendo la explicación sumaria que de ellos dan Demoor y Jonckheere:

"Se mide la atención—dicen los citados autores (1)—borrando en un texto impreso una o varias letras determinadas, por ejemplo, todas las *a*, todas las *t*, las *r*, etc.

A los alumnos que, tienen ante sí un texto impreso, se les dice que borren con lápiz todas las *a* que son treinta y cinco, por ejemplo, de la página. A una determinada señal, los alumnos se ponen a trabajar, contando interiormente. Si, cuando llegan al final de la página no han conseguido un total exacto, deben volver a empezar. Se determina en segundos el tiempo consagrado por cada niño al trabajo. Esta duración sirve de medida aproximada para las diferencias del poder de atención de los sujetos.

Se ha reemplazado con frecuencia este método colectivo por el procedimiento individual. El niño es instalado en una mesa, solo con el experimentador. Cuando empieza, se pone en movimiento la aguja de un cronómetro y se registra la palabra a la cual ha llegado el sujeto a cada minuto que pasa. Para apreciar la marcha de la atención durante la corrección de pruebas se calcula:

1.° El número de letras examinadas durante cada minuto.

2.° El tanto por ciento de las faltas cometidas (errores y omisiones) durante la misma unidad de tiempo.

Se puede trazar así para cada niño la curva de las letras examinadas y la de las faltas cometidas.

Examinando de esta manera a los niños retrasados ha comprobado Lay que se caracterizan por la irregularidad de las curvas.

Para apreciar la atención auditiva podemos servirnos de un texto análogo. Se lee lenta y regularmente un texto, con voz monótona. Los alumnos cuentan mentalmente, por ejemplo, todas las *t*. En cuanto termina el ejercicio cada cual anota el número de *t* oídas. La atención auditiva es tanto más intensa cuanto más se aproxima al número exacto, el obtenido por el niño.

Con los niños retrasados ha procedido Lay de distinto modo, empleando la prueba individual. Pronunciaba las letras con una velocidad regular, y se invitaba al niño, a que cada vez que oyese pronunciar la letra *a*, por ejemplo, hiciese una ligera señal con un dedo. Lay ha comprobado que la atención auditiva es muy defectuosa en los retrasados; al poco tiempo el niño se distrae y deja pasar gran número de letras sin darse cuenta de ello."

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 357-9.

Respecto de la utilidad del estesiómetro y del ergógrafo para medir la fatiga dice Barth que es ilusoria, y apoya la conclusión en datos recogidos por G. A. Tawney, J. H. Leuba, T. Bolton, R. Müller y otros fisiólogos modernos (1).

Para completar estas nociones sobre la medida de la atención, conviene añadir las siguientes conclusiones obtenidas después de múltiples experimentos científicamente ordenados:

"1.ª Los niños reaccionan tanto más lentamente cuanto más jóvenes son. Es, pues, necesario dejar más tiempo a los pequeños para que respondan, que a los niños mayores;

2.ª Los retrasados reaccionan lentamente. Por eso la enseñanza especial destinada a los retrasados posee, fatalmente, una marcha menos rápida que la enseñanza primaria ordinaria;

3.ª El tiempo de reacción disminuye a medida que aumenta la atención. En estas condiciones, la rapidez de la elaboración de las respuestas de los alumnos depende de la intensidad, con la cual se tiene despierta la atención;

4.ª El tiempo de reacción aumenta bajo el influjo de la fatiga. El educador no puede siempre exigir a la terminación de la jornada escolar la misma atención que por la mañana;

5.ª La emoción alarga el tiempo de reacción. Constituye, pues, un error enfadarse cuando el niño no responde inmediatamente; el miedo impedirá, en efecto, la concentración de la actividad del espíritu;

6.ª El ejercicio representado por inspiraciones lentas y profundas, practicadas durante algunos minutos, disminuye el valor del tiempo de reacción. La gimnasia respiratoria, llevada a cabo lentamente y con amplitud, constituye, pues, un excitante de la atención;

7.ª Los experimentos sobre los tiempos de asociación, durante el curso de los cuales se hace oír o ver una palabra (palabra inductora) al sujeto, después de haberle rogado que reaccione lo más rápidamente posible, pronunciando la palabra que se asocia a ello en su espíritu (palabra inducida), prueban que los términos concretos producen una sugestión más fuerte que las palabras que expresan una acción, y que éstas dan lugar a una respuesta más rápida que los términos abstractos" (2).

Bastan las notas precedentes para deducir *la importancia que tiene en todo momento para el educador la medida de la atención.*

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 319-24.

(2) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 359-60.

12. ¿QUÉ SON LOS "TESTS"?—Para medir la intensidad y duración de la atención y de otras operaciones mentales se usan en los laboratorios de Psicología del niño medios ingeniosos que se designan con el nombre de *tests* (1).

El *test* sirve para determinar la cantidad y cualidad de una operación cognoscitiva o afectiva con valor muy aproximado a la exactitud.

Por ejemplo, para medir la atención y la memoria de un niño puede usarse la siguiente combinación de letras:

l	*qu*	*v*	*n*	*o*
a	*p*	*c*	*b*	*n*
b	*i*	*u*	*m*	*l*
h	*r*	*g*	*ñ*	*v*
f	*v*	*l*	*u*	*r*

En esta combinación de letras puede probarse cuántas aprende de memoria un niño en un tiempo dado, y la cantidad y exactitud con que las repite.

En la relación de tiempo y cantidad está la medida de la atención y de la memoria.

Sobre la misma combinación de letras es posible hacer observaciones de atención y memoria auditivas, diciendo letras al niño sin que él las vea, y de atención y memoria del tacto si las letras son de relieve y el niño las toca con los ojos cerrados.

Los *tests*, para que sean útiles, han de reunir las siguientes condiciones:

Servir para experiencias exactas y constantes.

Ser aplicables a todas o a la mayor parte de las personas que hayan de ser observadas.

---

(1) La palabra inglesa *test* significa prueba.

Indicar el máximum de las diferencias individuales en las operaciones que se observen.

Contribuir a formar una fotografía psíquica del individuo sujeto a la observación (1).

Binet y Simon han publicado una serie interesante de *tests* para medir la inteligencia en *l'Année Psychologique*, de París, del año 1905 y el *Compendio de Pedagogía* de E. Meumann contiene la serie de *tests* de Binet y Simón con las modificaciones de Bobertag, Terman y Childs siguiendo el modelo de W. Stern.

Véanse las págs. 362-5 en la edición de Barcelona, de 1924 (2).

13. ¿De qué manera puede influir el educador en la perfección de la atención de los educandos?—Si la atención no es facultad (3), sino estado particular de los sentidos externos, no puede afirmarse que la atención sea educable; pero como sin atención no es posible educar los sentidos corporales, es necesario determinar la manera de obrar del educador ante un fenómeno tan frecuente, necesario e importante de la vida sensitiva.

La atención no es educable, pero como lo son las facultades en que dicho estado se da, bastará para obtener una mejora de atención producir alguna mejora educativa en los sentidos corporales para que se mejore también su estado de atención.

De esta manera puede decirse que si la atención no es direc-

---

(1) La obra de Toulouse, Vaschide y Piéron, titulada *Technique de psychologie expérimentale* (Paris, 1904), contiene una serie de treinta y ocho *tests* con las indicaciones necesarias para usarlos.

Esta obra ha sido traducida al castellano con el título de *Técnica de Psicología experimental* (examen de sujetos) Madrid, 1906.

(2) La *Revue pédagogique*, de Paris, correspondiente al mes de diciembre de 1924 publicó también un notable resumen sobre *tests* de interés pedagógico.

(3) El P. Gemelli, sin embargo, considera la atención como una facultad en el siguiente párrafo:

"La atención—dice—aparece como una manifestación de la actividad de nuestro yo, como un estado, *como una facultad*, no como un elemento."

Gemelli, A.—*Orientaciones de la Psicología Experimental* (Barcelona, 1927), pág. 274.

tamente educable puede ser mejorada indirectamente educando las facultades capaces de atención.

En otros aspectos la atención puede ser influída por el educador práctico estudiando, no sólo el fenómeno psicológico, sino también su estado y funcionamiento en el niño y la manera de estimarla y sostenerla en los educandos.

14. MEDIOS DE DESPERTAR Y SOSTENER LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS.—Los medios que en general despiertan y sostienen la atención (1), la despiertan y sostienen en los niños; pero como el estado de sus facultades es imperfecto, los medios vulgares no bastan para conseguir dicho objeto, y aun es preciso que estos medios comunes se usen con una mayor afinación.

En el orden pedagógico, el talento del maestro es la prenda más segura de la atención de los niños.

La atención se fortifica haciendo el ejercicio de las facultades sensitivas interesante y agradable.

La atención de los niños se atrae por medio de la curiosidad, la novedad y la variedad.

"La atención del alumno se excita—dice Paulsen—haciéndole tocar lo que más cerca tiene y lo que ya sabe.

La atención se cautiva por el oído y por la vista.

La acción del niño en el trabajo escolar sostiene su atención.

El niño se interesa y se alegra cuando vence una dificultad.

En este orden de consideraciones, importa saber, contra la opinión vulgar, que los descansos frecuentes, tan recomendados para disminuir la fatiga, la provocan en otro orden porque relajan la atención malogrando así el resultado.

Para evitar este contratiempo conviene, siempre que sea posible, ejecutar sin descanso los ejercicios educativos de cualquier clase que sean, recordando que *sin fatiga no hay educación*, y que, por regla general, *la eficacia de un ejercicio educativo está en razón directa de la fatiga que produce* (2),

Esta norma no tiene más límite que el de no llegar con la intensidad del ejercicio al umbral del agotamiento.

---

(1) Véase lo dicho en el número 8 de este capítulo.

(2) Véanse las páginas 136-7 y 212-3 del primer tomo de esta obra.

A una lección larga frecuentemente interrumpida son preferibles lecciones cortas, de objeto limitado, que desarrollen en poco tiempo y sin descanso el máximum de atención.

En el ejercicio de la atención de los niños debemos procurar que se hagan resistentes al influjo de los estímulos perturbadores.

El trabajo escolar, que siempre es colectivo, favorece mucho el hábito de continuar atendiendo en presencia de hechos que llaman la atención del que estudia y trabaja.

Comenio en su *Didáctica Magna* señala los siguientes medios para sostener la atención de los niños:

1.° Mezclar en las lecciones algo que les deleite y aproveche.

2.° Cautivar a los oyentes al comenzar el trabajo con la exposición del asunto de que va a tratarse.

3.° Dominar al auditorio con la mirada y procurar que todos los oyentes miren al maestro.

4.° Representar lo que se enseñe con medios sensibles.

5.° Interrumpir la lección con preguntas a los niños sobre lo que ya se ha dicho.

6.° Dejar que los niños pregunten públicamente al maestro lo que quieran después de terminada la lección.

"Semejante ejercicio diario de la atención—añade literalmente el citado pedagogo moravo (1)—aprovecha a los jóvenes, no sólo en el momento actual, sino para toda la vida."

15. NORMAS PEDAGÓGICAS REFERENTES AL EJERCICIO DE LA ATENCIÓN.—Una vez conquistada la atención del niño hay que sacar de este estado psíquico el rendimiento máximo.

"Hay que batir el hierro cuando está caliente."

La dirección pedagógica de la atención tiene por objeto aumentar la intensidad de la función y su fijeza o mayor estabilidad.

El ejercicio de la atención requiere que el maestro se halle en situación de dirigir los movimientos adaptatorios de los órganos sensitivos (2).

---

(1) COMENIUS, J. A.—*Didáctica Magna* (Madrid, 1922), págs. 177-8.

(2) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), pág. 96.

El fin de todos los ejercicios que se ordenen a la educación de los sentidos debe tener como fin inmediato apoderarse de la atención de los niños.

La atención convertida en hábito equivale a la educación de la sensibilidad.

"La atención—dice Münsterberg (1)—exige persistente adiestramiento durante toda la vida escolar".

Los ejercicios educativos de la atención han de versar sobre objetos de aplicación a la vida práctica.

Así dice un pedagogo contemporáneo:

"La adaptación cuidadosa de los impulsos motores al mirar y al escuchar, al escribir, al leer y al dibujar son una escuela constante de la atención" (2).

El arreglo y condiciones de la sala de clases contribuyen a sostener la atención de los niños si en ella se ha llegado al máximo de estímulos provechosos y se han reducido al mínimo las causas perturbadoras.

Por esto se recomienda que los edificios escolares estén situados en calles de poco tránsito y alejados de lugares y establecimientos bulliciosos, como fábricas, cuarteles y estaciones de ferrocarril.

Sobre el ejercicio de la atención ha formulado el profesor Lay las siguientes conclusiones:

"1.ª El niño debe ejercitarse en toda clase de atención. A la educación de la atención, principalmente de la atención de los niños mentalmente inferiores, hay que dedicar todo el cuidado necesario.

2.ª Con las representaciones visuales, auditivas, táctiles, olfativas y gustativas van unidas las representaciones motoras de la adaptación, la cual debe ser ejercitada.

3.ª Cuanto más se ejercitan las distintas clases de atención, tanto más se dominan los movimientos concomitantes a los movimientos de adaptación.

---

(1) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 225.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1911), página 200.

4.ª Al principio, tiene la atención un carácter inconsciente e impulsivo (atención involuntaria); más tarde, obedece a la voluntad (atención voluntaria). El desarrollo de la atención, la observación y el interés van a la par.

5.ª Del modo cómo se dirige la enseñanza de la atención en particular, depende todo el resultado de la misma.

6.ª Como quiera que la atención dificulta la respiración y a veces la interrumpe, y probablemente aminora la actividad del corazón, el alumno no puede estar atento durante toda una hora de enseñanza en la posición prescrita, esto es, "inmóvil".

7.ª La atención en los distintos educandos se divide según las siguientes propiedades: Puede ser suspendida más o menos fácilmente, concentrada, desviada, puede conservar una determinada intensidad en distintos grados, o emplearse tenazmente en la misma causa.

8.ª La afirmación de que el niño no puede concentrar y fijar su atención, es equivocada, y puede causar extravíos, desde el punto de vista pedagógico. El niño que nosotros observamos, desarrolló ya antes de los dos años en el juego, una atención prolongada, duradera, difícil de desviar y concentrada. La educación tiene que procurar que la enseñanza escolar, a semejanza de la inconsciente "autodidáctica" por medio del juego, corresponda a la vida impulsiva, a las aptitudes e inclinaciones del alumno" (1).

El profesor argentino Rodolfo Senet ha resumido en los párrafos siguientes el proceso de la atención y los cuidados pedagógicos que contribuyen a su progreso y dirección:

"El proceso de la atención desde la infancia hasta la edad adulta y en la misma edad adulta, es creciente y paralelo al desenvolvimiento de las aptitudes mentales del sujeto.

La evolución más aparente de la atención se efectúa en el sentido del aumento de su poder de fijación y se acentúa principalmente en la adolescencia y en la pubertad, pero el proceso no parece ser uniforme.

La época en que la atención llega a su máximo se encuentra entre los treinta y los treinta y cinco años de edad. Pasada esa época, se observa un período de *statu quo* relativo, que se extiende hasta los comienzos de la vejez.

El proceso creciente de la atención explica la evolución de la memoria en el sentido de su mayor desarrollo, no obstante disminuir con la edad la plasticidad del tejido nervioso.

---

(1) Lay, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), págs. 99-101.

De las investigaciones realizadas mediante el método de los tiempos de reacción, se infiere:

1.° Que los tiempos varían según las sensaciones investigadas y que las conclusiones obtenidas en unas no son aplicables, por regla general, en las otras.

2.° Que los procesos de los siete a los veinte años de edad no son regulares.

3.° Que no obstante la conclusión anterior, se comprueba que los tiempos de reacción disminuyen notablemente de los siete a los veinte años, y que, por tanto, la atención aumenta.

4.° Que, hoy por hoy, los tiempos de reacción no pueden servir, aplicados en normales, para medir las diferencias de inteligencia en cada sujeto.

Las diferencias sexuales se encuentran en la intensidad, en el tipo y en la velocidad de la atención.

La mujer, con respecto al hombre, posee una atención más rápida, menos estable y más superficial.

La atención en la adolescencia y en la pubertad, como en las demás edades, está en íntima relación con el interés; de ahí que a esas edades se dirija especialmente a la esfera sexual.

La curiosidad evoluciona con la edad y solicita a la atención en direcciones por ella determinadas. En la infancia y en la niñez es, más que nada, sensorio-motriz; durante la adolescencia y en la pubertad predomina la afectivo-emocional, y en la edad viril tiene la primacía la curiosidad intelectual.

La educación influye en sentido benéfico sobre la atención, toda vez que se tengan en cuenta sus caracteres esenciales y se dirija directamente hacia su disciplina, que estriba especialmente en su poder de fijación.

El cultivo y desarrollo de la atención voluntaria dependen del cultivo y desarrollo de la voluntad".

II

1. La atención y la fatiga de los sentidos corporales.—2. ¿Es admisible en rigor científico el concepto de «fatiga de la atención»?—3. Concepto de la fatiga aplicado a las facultades sensitivas y a la fatiga mental.—4. Signos de la fatiga mental.—5. Tipos de sujetos con relación a la fatiga mental.—6. Diferencias que se observan en las curvas de la fatiga mental.—7. Observaciones sobre el porcentaje de fatiga mental de algunas enseñanzas.—8. Normas para evitar la excesiva fatiga mental de los escolares.—9. Preocupación excesiva sobre los peligros del trabajo mental y sobre la duración de las lecciones.—10. Reglas para distribuir científicamente el trabajo escolar en las diversas horas del día.—11. El trabajo interrumpido en relación con la atención y la fatiga mental.—12. La fatiga mental y el trabajo de los escolares en casa.—13. Advertencia complementaria.—14. Notas bibliográficas.

1. LA ATENCIÓN Y LA FATIGA DE LOS SENTIDOS CORPORALES.—El ejercicio de los sentidos corporales, así como el de cualquiera otra facultad, produce gasto de energía o de actividad que vulgarmente se llama cansancio y que en el tecnicismo fisiopsicológico se denomina fatiga.

No hay que confundir, sin embargo, la fatiga con el cansancio.

"Fatiga—dice un notable pedagogo alemán (1)—es el desgaste real del organismo por efecto del trabajo."

"Cansancio es la sensación de que el organismo ha agotado sus fuerzas."

"Un individuo puede estar fatigado sin sentir cansancio, y, viceversa, puede tener la sensación de cansancio sin estar fatigado."

La fatiga de la sensibilidad, o sea, de los sentidos corporales más que muscular es psíquica y, por esto, se considera como una fase de la fatiga mental (2).

El ejercicio de la atención fatiga mucho el sentido correspondiente y gasta gran cantidad de energía cerebral.

2. ¿ES ADMISIBLE EN RIGOR CIENTÍFICO EL CONCEPTO DE "FATIGA DE LA ATENCIÓN"?—La fatiga de los sentidos corpo-

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 233.

(2) La fatiga mental que no es de las facultades sensitivas se denomina propiamente fatiga intelectual.

rales va siempre acompañada de disminución de la atención, y esto explica que dicho género de fatiga se denomine comúnmente "fatiga de la atención".

En rigor científico no es admisible esta denominación porque la atención que es un *estado* de tensión de una facultad sensitiva puede aumentarse o disminuirse, pero no fatigarse.

La fatiga sólo puede atribuirse a la facultad donde la actividad reside.

La atención no se fatiga: por el contrario, puede ser causa de la fatiga de la facultad atenta o puesta en tensión.

Cuando se habla de la fatiga de la atención se designa en realidad el efecto con el nombre de la causa.

Si nos cansamos de ver, por ejemplo, se fatigan los centros nerviosos que presiden a la visión por haber sostenido con demasía la atención de la vista sobre los objetos visibles.

Lo que se denomina comúnmente "fatiga de la atención" es una disminución de intensidad en este estado producido por la fatiga de la facultad sensitiva correspondiente.

Siendo, por otra parte, la atención útil para la obra de la educación una tensión voluntaria de las facultades sensitivas hacia su respectivo objeto, la fatiga será de la voluntad en que radica la energía, no en el efecto que la voluntad produce.

3. CONCEPTO DE LA FATIGA APLICADO A LAS FACULTADES SENSITIVAS Y A LA FATIGA MENTAL.—Cuanto se dijo de la fatiga en general en el capítulo XI, § II del primer tomo de esta obra (1), puede tenerse por reproducido ahora; pero como la fatiga de la sensibilidad es más psíquica que la fatiga del ejercicio corporal, conviene exponer aquí algunas consideraciones de interés para fundamentar las aplicaciones pedagógicas que a este punto se refieren.

"La fatiga—dice el P. Palmés (2)—no es más que una clase particular de cenestesia, y su asiento inmediato, como el de todo fenómeno psíquico orgánico es siempre el sistema nervioso."

---

(1) Véanse las páginas 387-390.

(2) PALMÉS, Fernando M.ª—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), págs. 273-5.

"Toda fatiga así la neuromuscular, como la mental, psicológicamente considerada no es un acto simple, sino *un estado afectivo* integrado por muchos elementos psíquicos."

"Los síntomas de la fatiga mental son la disminución del rendimiento del trabajo primero en calidad y luego en cantidad; percepciones imprecisas y más lentas; desconcierto en las ideas e imágenes y frecuentes distracciones, porque la atención se relaja."

Las facultades psíquicas que más fácilmente se fatigan, en opinión de Meumann (1), son las que pueden ser puestas en estado de atención (2).

Respecto de esta materia conviene añadir aquí, con un pedagogo contemporáneo, que "el que trabaja con fatiga disipa a la vez energía y tiempo" (3).

4. Signos de la fatiga mental.—Los signos de la fatiga mental, según E. A. Kirkpatrick, son los siguientes:

Disminución de la atención. Inquietud y aun crispamiento. Expresión cansada del rostro. Actitud de decaimiento. Palidez o enrojecimiento de las mejillas y de los extremos de las orejas. Mirada confusa y aburrida. Movimientos repentinos. Indecisiones y equivocaciones. Dolores de cabeza y pies fríos. Sueño: bostezos. Irritabilidad. Olvido de lo que se va a decir (4).

5. Tipos de sujetos con relación a la fatiga mental.—El mismo Kirkpatrick señala cuatro tipos de sujetos con relación a la fatiga:

Los que se fatigan y se recobran pronto.

Los que se fatigan y se recobran tarde.

Los que se fatigan pronto y se recobran tarde.

---

(1) Meumann, Ernst.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 246.

(2) Es interesante la monografía que sobre "la fatiga mental" contiene la obra del P. J. M. Ibero titulada *Elementos de Psicología empírica*. Véanse las págs. 316-37 de la edición de Barcelona publicada el 1916.

(3) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 411.

(4) Autor y obra citados (Madrid, 1917), pág. 414.

Los que se fatigan tarde y se recobran pronto (1).

6. DIFERENCIAS QUE SE OBSERVAN EN LAS CURVAS DE LA FATIGA MENTAL.—Las curvas de la fatiga mental no sólo son diferentes de un sujeto a otro, sino también en un mismo sujeto en virtud de las circunstancias diferentes (lugar, día, hora, edad, alimentación, temperatura, *et cætera)* que en él influyen.

En algunos sujetos la fatiga mental se inicia pronto y crece progresivamente; en otros, por el contrario, es tardía, pero intensa y brusca.

La influencia de la fatiga en la calidad de los trabajos es notoria, y desde luego es más rápida y mayor cuando el ejercicio no se adapta ni a la disposición natural ni a los intereses del que lo practica.

Demoor y Jonckheere con referencia a Friedrich dan noticia de los siguientes datos, obtenidos en experimentos con 51 alumnos de diez años:

Faltas al dictado.

47 antes de las clases de la mañana.

70 después de una hora de clase.

158 después de dos horas de clase sin recreo.

183 después de tres horas de clase sin recreo (2).

Respecto a la fatiga con relación a la edad, las experiencias de Psicología comprueban la observación común de que los niños menores se fatigan antes y más que los mayores (3) y que la fatiga ofrece notables variaciones en individuos de la misma edad y aun del mismo sexo.

Las jóvenes se fatigan más que los jóvenes; los niños más que los adolescentes, y éstos más que los jóvenes cualquiera que sea el sexo a que pertenezcan.

Se ha observado también que la gráfica de la fatiga durante el

---

(1) KIRKPATRICK, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 411-14.

(2) DEMOOR, J. y T. JONCKHEERE.—*La Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 369-70.

(3) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 248.

verano ofrece aumento de coeficiente respecto de las demás estaciones del año.

7. OBSERVACIONES SOBRE EL PORCENTAJE DE FATIGA MENTAL DE ALGUNAS ENSEÑANZAS.—Entre los problemas que ha suscitado el estudio de la fatiga con relación a la educación, figura el porcentaje de fatiga que corresponde a las diversas enseñanzas formulado por Ludwig Wagner, y que han reproducido profusamente, dándolo por exacto, buen número de autores contemporáneos.

La tabla de Wagner, en la cual figura como máximum de fatiga el número 100, es la siguiente:

Matemáticas	100
Latín	91
Griego	90
Gimnasia	90
Historia	85
Geografía	85
Cálculo	82
Francés	82
Alemán	82
Ciencias naturales	80
Dibujo	77
Religión	77 (1)

La tabla precedente carece de todo valor científico, en opinión de autorizados escritores modernos (2). Desde luego se nota en la enumeración la falta de materias comunes, tanto en la instrucción primaria como en la segunda enseñanza, y es también de advertir la diferencia de porcentaje entre las Matemáticas (100 por 100) y el Cálculo (82 por 100), así como la equi-

---

(1) WAGNER, Luwig.—*Unterricht und Ermüdung* (Berlin, 1898), página 130 y

BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 318.

(2) "Obsérvese—dice María Montessori—el modo arbitrario y sorprendente con que se establecen estos resultados en nombre de una ciencia experimental."

La autoeducación en la escuela elemental (Barcelona, 1921), pág. 54.

paración de las distintas ramas de las Matemáticas y de las Ciencias naturales.

Otro autor alemán, J. Kemsies, también muy citado, afirma rectificando casi totalmente a L. Wagner, que el orden de fatiga de las diversas enseñanzas, de mayor a menor, es el siguiente:

1.° Gimnasia.
2.° Matemáticas.
3.° Idiomas extranjeros.
4.° Religión.
5.° Alemán.
6.° Ciencias naturales y Geografía.
7.° Historia.
8.° Canto y Dibujo.

Ante tan notables diferencias, conviene no admitir estos datos sino provisionalmente; hasta que más afinados experimentos permitan llegar a conclusiones de mayor seguridad.

A las anteriores no es posible concederles mucho crédito cuando los mismos autores han dicho que "los profesores influyen en la fatiga mucho más que las enseñanzas" (1).

De igual manera afirma Meumann que el índice ponométrico de Ludwig Wagner representa menos en orden a la fatiga de los niños que la acción personal del maestro (2).

Como se ve, no es posible dar crédito a los métodos hasta ahora ideados para medir la fatiga mental en relación con las diversas enseñanzas.

Discurriendo largamente sobre el valor científico de los métodos para medir la fatiga mental dice lo siguiente E. Meumann, que es, sin duda alguna, la primera autoridad sobre la materia:

"En todas las mediciones indirectas *falta* una demostración de que las inmutaciones que se realizan bajo la influencia de la fatiga son proporcionales al grado de la fatiga mental."

---

(1) WAGNER, Ludwig.—*Arbeitshygiene del Schule* (Berlin, 1898), tomo II, pág. 130.

(2) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 239.

"Por esto los métodos indirectos de medir la fatiga sólo nos dan síntomas, pero nunca verdaderas medidas de la fatiga."

"De la medida de la fatiga se han sacado más consecuencias prácticas que de ningún otro grupo de experimentos de Psicología y Pedagogía; pero todos ellos se han de recibir con mucha precaución" (1).

8. NORMAS PARA EVITAR LA EXCESIVA FATIGA MENTAL DE LOS ESCOLARES.—No es posible suprimir la fatiga, y cualquier intento en este orden equivaldría a suprimir el ejercicio; pero puede y debe evitarse que el exceso llegue al agotamiento y a producir un cansancio crónico.

"Los educadores—dicen Demoor y Jonckheere (2)—no deben decretar lo que *debe* hacer el alumno, sino lo que *puede* hacer.

Y para ello han de conocer la resistencia que ofrece para el trabajo".

La fatiga de un día, de cualquier clase que sea, *es normal cuando puede extinguirse con el descanso en el mismo día para el siguiente.*

Ante la inutilidad de algunos métodos para medir la fatiga de la atención y la inexactitud de otros, Barth opina que respecto a la fatiga de los escolares hay que atenerse a las siguientes conclusiones sacadas de la observación y de la experiencia directa:

1.ª Los descansos son convenientes.

2.ª Los alumnos pequeños se cansan antes que los mayores.

3.ª Las lecciones que pasan de media hora son demasiado largas para niños de seis a siete años.

4.ª Las enseñanzas de objetos sensibles y de actividad extrema exigen menos esfuerzo que las materias en que hay que discurrir.

5.ª Todo esfuerzo físico violento incapacita para el trabajo mental.

6.ª Coadyuva grandemente a la fatiga mental el uso del alcohol, del té, del café y de otras bebidas que contienen substancias nocivas a la salud (3).

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 236 y 244.

(2) *La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 367.

(3) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 329-31.

9. PREOCUPACIÓN EXCESIVA SOBRE LOS PELIGROS DEL TRABAJO MENTAL Y SOBRE LA DURACIÓN DE LAS LECCIONES.—En los últimos tiempos se han exagerado notablemente los perjuicios que puede acarrear al niño la fatiga mental.

Aparte de que no puede haber educación sin fatiga (1), téngase presente que los modernos trabajos de Psicología experimental aplicada a los niños dan un escaso porcentaje en este respecto entre los escolares.

"Del resultado del trabajo mental—dice Meumann (2)—se puede inferir que, en el promedio de los niños, sólo por excepción se producen grados de fatiga realmente perjudiciales."

"¿Ocurre una fatiga *permanente* en los escolares que progresa durante el semestre escolar, y que no se remedia por los influjos normales del descanso, como la alimentación, el sueño, las pausas del trabajo, el juego, etc.?"

"Algunos autores lo afirman y otros lo ponen en duda."

"En esta cuestión todo depende del individuo; pero las más de las veces sólo ciertos niños débiles muestran dicha fatiga permanente."

Son comunes también algunas opiniones, que conviene rectificar, respecto a la duración de las lecciones y a la conveniencia de interrumpirlas frecuentemente por vía de descanso.

En general, se recomiendan para los niños las lecciones cortas, pero algunos pedagogos tan autorizados como Meumann consideran como cortas y llevaderas para los grados inferiores de la escuela las que no llegan a tres cuartos de hora.

Para los discípulos mayores no es práctica recomendable la limitación de tiempo de la lección ni su interrupción por motivos de descanso, porque se pierden frecuentemente la concentración interior y la acomodación a la materia tan trabajosamente adquirida (3).

10. REGLAS PARA DISTRIBUIR CIENTÍFICAMENTE EL TRABAJO ES-

---

(1) Véanse en el tomo I de esta obra, las páginas 134-40 en que se prueba que no es posible educación sin ejercicio, ni ejercicio que no produzca alguna fatiga aunque ésta sea inapreciable.

(2) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 247 y 248.

(3) Autor y obra citados (Barcelona, 1924), pág. 250.

COLAR EN LAS DIVERSAS HORAS DEL DÍA.—De todas suertes es notorio que unas enseñanzas fatigan más que otras, y para evitar la acumulación de ejercicios muy fatigosos en una sesión y aun el mismo día se recomienda generalmente que alternen las enseñanzas difíciles con las prácticas fáciles.

Este precepto de tan sencilla enunciación no puede admitirse sino con algunas e importantes restricciones.

Desde luego hay que tener presente, contra algunas preocupaciones vulgares, que el ejercicio físico fatiga lo mismo el espíritu que el ejercicio mental (1).

Como la fatiga es una porque una es la fuente de la energía vital, las variaciones de ejercicio no evitan la fatiga (2); a pesar de lo cual, deben tenerse en cuenta para la formación del horario escolar porque dichos cambios distribuyen alternativamente la fatiga entre los diversos centros cerebrales evitando el agotamiento y porque la continuidad excesiva de un mismo ejercicio localiza la fatiga, con lo cual el agotamiento sobreviene rápidamente.

Está demostrado experimental y hasta vulgarmente que el trabajo por la tarde es mucho más fatigoso que el de la mañana.

"Una hora de trabajo por la tarde—dicen Demoor y Jonckheere (3)—determina en los niños de la escuela primaria una fatiga aproximadamente igual a la provocada por dos horas de trabajo durante la mañana."

Lo cual obliga a dedicar los horas de la tarde en las escuelas a trabajos que exijan pequeña tensión de espíritu.

Abundando en este criterio Otto Lipmann formula las normas siguientes para los trabajos escolares atendiendo al esfuerzo que requieren:

"La inclusión de ejercicios gimnásticos—dice (4)—entre las

---

(1) BARTH, P.—*Psicología general* (Madrid, 1912?), pág. 312.

(2) La fatiga muscular repercute en la nerviosa y viceversa. De igual manera puede afirmarse que la fatiga física repercute en la mental, e inversamente la fatiga psíquica influye en la corporal.

(3) DEMOOR, J., y T. JONCKHEERE.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 376.

(4) LIPMANN, Otto.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), página 190.

clases de ciencias, así como la práctica de juegos violentos en los descansos escolares, no contribuye en modo alguno al reposo de los alumnos".

"Las clases de gimnasia que fatigan mucho, pero que no requieren gran actividad psíquica, deben darse al final de la mañana".

"Las clases más fáciles deben ponerse en el comienzo de la mañana porque muchos niños no están bastante despabilados en la primera hora de clase".

"Las Matemáticas y otras enseñanzas difíciles deben darse en el centro de la sesión de la mañana".

De todas suertes conviene saber a padres y maestros que el mejor restaurador de la fatiga para toda clase de personas, sin excepción alguna es el SUEÑO.

"La eficiencia reparadora del sueño—dice Meumann (1)—no puede substituirse enteramente con ninguna otra."

11. EL TRABAJO INTERRUMPIDO EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN Y LA FATIGA MENTAL.—Respecto del trabajo interrumpido en relación con la atención y la fatiga mentales, dice lo siguiente Otto Lipmann:

"Cuando se plantea un trabajo es preciso, en primer lugar, que la atención se concentre en él. Este proceso de *adaptación* de la atención puede considerarse terminado al cabo de un cierto tiempo variable para cada sujeto. De todos modos, cada vez que tras una pausa o tras otra ocupación se reanuda el trabajo primitivo, la atención requiere un tiempo más o menos largo para concentrarse nuevamente en él.

De aquí se deduce la conveniencia de no interrumpir ningún trabajo a menudo; al contrario, a menos que existan impedimentos muy intensos, conviene ejecutarlo de un tirón."

"Cuando un trabajo es proseguido durante mucho tiempo, se hace perceptible una relajación de la atención. Esta tiende cada vez más a desaparecer, y el hombre que trabaja se hace cada vez más sensible a los estímulos perturbadores. Esta consecuencia de una adaptación duradera de la

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 251.

atención se denomina *fatiga psíquica* y puede considerarse, como ya hemos indicado antes, refiriéndonos siempre a la vida mental, como la manifestación más esencial y directa de la fatiga o cansancio de la atención.

Todos los trabajos psíquicos, y también la mayoría de los corporales, son perjudicados por la acción de la fatiga, pero únicamente lo son en la medida en que requieren la atención" (1).

12. La fatiga mental y el trabajo de los escolares en su casa.—El salutífero efecto de que la fatiga diaria se extinga también diariamente se impide cuando los maestros, por exceso de celo y con falta de conocimiento del problema, imponen a los niños trabajos para que los hagan en su casa.

"Los alumnos de las clases inferiores—dicen dos autores contemporáneos (2)—no deben llevarse ningún trabajo a casa. Su resistencia para la fatiga es mínima y las horas de escuela son suficientes."

Y otro tanto puede decirse de todas las clases escolares.

"Los educadores—han dicho dos escritores muy autorizados (3)—no han de decretar lo que *debe* hacer el alumno, sino determinar lo que *puede* hacer".

"A este efecto deben conocer la resistencia que tiene para el trabajo."

Con sátira cruel ha dicho Kraepelin, después de experiencias sistematizadas, que "la naturaleza nos ha procurado contra las lecciones fatigosas el arma de la distracción y que los maestros que aburren responden a una necesidad orgánica de los discípulos" (4).

Confiesan los psicólogos modernos que no se conocen las causas de la superioridad del trabajo escolar sobre el trabajo domés-

---

(1) Lipmann, O.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), páginas 189-90.

(2) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educacóin* (Madrid, 1926), pág. 381.

(3) Kraepelin, E.—*Ueber geistige Arbeit* (Jena, 1894), pág. 17, y Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 314-5.

Kräpelin fué psiquiatra de la Universidad de Munich.

(4) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 367.

tico, pero fundados en muchas experiencias lo afirman categóricamente.

"De los trabajos del Dr. Mayr y del Dr. Schmidt, de Wurzburgo—dice Meumann (1)—, se saca en general una gran *superioridad del trabajo escolar* sobre el doméstico y del trabajo colectivo sobre el aislado."

"El trabajo hecho en la clase es considerablemente superior en cantidad y en calidad, así respecto al trabajo doméstico como al del niño aislado en la clase."

Estas reglas, sin embargo, en opinión de los autores citados, tienen algunas excepciones (2).

13. ADVERTENCIA COMPLEMENTARIA.—Para completar las teorías expuestas en los números anteriores sobre la atención y la fatiga véanse más adelante los números que tratan de la fatiga intelectual en el capítulo dedicado a la Psicología del entendimiento y a los principios educativos de esta facultad cognostiva.

14. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Entre las muchas obras de Psicología y Pedagogía que tratan de la materia expuesta en este capítulo pueden consultarse con provecho las que a continuación se citan:

ABELSON, A. R.—*Mental Fatigue and its measurement by the Aesthesiometer.*—Leipzig, 1908.

147 págs. en 8.°

ARAI, Tsuru.—*Mental Fatigue.*—New York, 1912.

III + 115 págs. en 8.°

Es publicación del "Teacher College, Columbia University".

ARNOLD, Felix.—*Attention and interest. A study in Psychology and Education.*—New York, 1910.

BIERVLIET, J. J. van.—*Esquisse d'une éducation de l'attention.*—Gand, 1900?

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 253-4.

(2) Para ampliar las anteriores conclusiones sobre el trabajo de los niños en la escuela y en su casa, véase la siguiente monografía que es el trabajo más científico publicado sobre la materia:

MEUMANN, E.—*Hausarbeit und Schularbeit.*—Leipzig, 1914.

BAUR, Alfred.—*Die Ermüdung der Schüler in neuen Lichte.*—Berlin, 1902.

BINET, Alfred et V. HENRI.—*La fatigue intellectuelle.*—Paris, 1898. 338 págs. en 8.°

BUXTON, Sydney.—*"Over-pressure" and Elementary Education.*—London, 1885. VIII + 124 págs. en 8.°

CRAWFORT, W. J.—*La mécanique psychique.*—Paris, 1923? 225 págs. en 16.° con 12 grabados.

DHERS, V.—*Les Tests de fatigue.*—Paris, 1923? 185 págs. en 8.°

FUKUYA, Shoan Masuro.—*An experimental study of attention from the standpoint of mental efficiency; a contribution to educational and social problems.*—Princeton, N. J., 1918.

GALÍ, Alexandre.—*La mesura objectiva del treball escolar.*—Barcelona, 1928. 279 págs. en 4.° con grabados y algunas notas bibliográficas.

GIRARD, Dr.—*La fatigue cérébrale et les moyens d'en mesurer l'intensité.*—Bienne (Suiza), 1898.

HENRI, V.—Véase BINET, Alfred.

HYLAN, J. P.—*The Fluctuation of Attention.*—Princeton, N. J., 1914.

IOTEYKO, Josefa.—*La fatigue.*—Paris, 1920.

KEMSIES, Ferdinand.—*Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen.*—Berlin, 1898.

KRAEPELIN.—*Die Arbeitskurve.*—Leipzig, 1902.

LAWSON, H. Sackville.—*Some aspects of mental fatigue.*—London, 1909.

LORENTZ, Friedrich.—*Ueber Resultate der modernen Ermüdungsforschung und ihre Anwendung in der Schulhygiene.*—Hamburg, 1911.

LUKENS, Herman T.—*Mental fatigue.*—Springfield, Mass., 1899.

LUNK, Georg.—*Das Interesse.*—Leipzig, 1927.

Tomo I: *Historisch- kritischer Teil.*—XII + 259 págs.

Tomo II: *Philosophisch- pädagogischer Teil.*—279 págs.

MALAPERT, P.—*Les recherches expérimentales sur la mesure de la fatigue intellectuelle et les conclusions pédagogiques qu'on peut en tirer.*—Liège, 1905.

MCDOUGALL, William.—*Fatigue.*—London, 1909.

MERINO Y SALAZAR, Teresa.—*La doctrina del interés en la Psicología pedagógica.*—Habana, 1919.

MEUMANN, Ernest.—*Hausarbeit und Schularbeit.*—Leipzig, 1914. Es segunda edición.

NAYRAC.—*Physiologie et psychologie de l'attention.*—Paris, 1912.

OFFNER, Max.—*Die gestige Ermüdung.*—Berlin, 1910.
VI + 88 págs. en 8.°
OFFNER, Max.—*Mental Fatigue.*—Baltimore, 1911.
134 págs. en 8.°
Traducido del alemán por Guy Montrose Whipple.
Con abundante y selecta bibliografía.
PAUL-BONCOUR, G.—Véase PHILIPPE, Jean.
PHILIPPE, Jean et G. PAUL-BONCOUR.—*Les anomalies mentales chez les écoliers. Étude médico-pédagogiques.*—Paris, 1913.
PILLSBURY, W. B.—*L'atention.*—Paris, 1906.
PILLSBURY, W. B.—*La atención.*—Madrid, 1910.
Es, como la anterior, traducción del inglés.
RIANT, A.—*Le surmenage intellectuel et les exercices physiques.*—Paris, 1889.
VIII + 312 págs. en 8.°
RIBOT, Th.—*Psychologie de l'attention.*—Paris, 1912?
RIBOT, Th.—*Psicología de la atención.*—Madrid, 1910.
208 págs. en 8.° Es traducción del francés.
RIBOT, Th.—*Enfermedades de la atención.*—Madrid, 1900?
Es, como la anterior, traducción del francés.
SCHUYTEN, M. C.—*L'inattention: ses causes, ses remèdes.*
Memoria del III Congreso Internacional de Higiene Escolar. París, 1910.
SENET, Rodolfo.—*La atención en la adolescencia y en la pubertad.*
Véase el número de *La Escuela Moderna,* de Madrid, correspondiente al mes de marzo de 1924.
SENET, Rodolfo.—*Teoría de la atención.*—Buenos Aires, 1909.
SZENTESY, Béla.—*Die geistige Ueberanstregung des Kindes.*—Budapest, 1898.
IX + 123 págs. en 8.°
WAGNER, Ludwig.—*Schule und Schulhygiene. Neuere Ermüdungsmessungen mit dem Aesthesiometer.*—Worms, 1903.
WAGNER, Ludwig.—*Unterricht und Ermüdung.*—Berlin, 1918.
WOODRVOW, Herbert.—*The Measurement of Attention.*—Princenton, N. J., 1914.
YOAKUM, C. S.—*An Experimental Study of Fatigue.*—Princenton, N. J., 1914.

CAPÍTULO VIII

La doctrina del interés y la educación

1. La atención, el interés y el deseo: sus analogías y diferencias. —2. Importancia del interés en el orden pedagógico. —3. Clases de interés. —4. Grados en el desarrollo del interés. —5. Evolución y diferencias del interés en los niños. 6. La doctrina del interés múltiple. —7. Notas sobre la teoría moderna de los centros de interés en orden a la enseñanza.—8. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina del interés. —9. Fuentes de conocimiento referentes a la teoría y práctica del interés desde el punto de vista pedagógico.

1. La atención, el interés y el deseo: sus analogías y diferencias.—La teoría, tanto psicológica como pedagógica, del interés está íntimamente ligada a la de la atención, porque la primera no es más que una fase más analizada de la segunda.

"Al ocuparse del interés—dice W. James (1)—hay que hacerlo también inevitablemente de la atención, ya que decir de un objeto que es interesante es sólo otro modo de afirmar que excita la atención."

En realidad la atención y el interés son dos aspectos o dos momentos de un mismo fenómeno mental.

"El primer grado de interés—dice Herbart (2)—se llama atención."

"El interés es la actividad del hombre en todas sus manifestaciones internas, pero sin las últimas formas exteriores del acto y del deseo" (3).

Según este autor alemán, "el interés es una actividad intelectual que, no satisfecha del conocimiento actual, aspira a extenderlo" (4).

El interés es una atracción del deseo hacia todo lo que puede contribuir a extender la propia instrucción.

---

(1) James, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 115.

(2) Herbart, J. F.—*Allgemeine Pädagogik* (Göttingen, 1806), libro II, cap. II, pág. 42.

(3) Herbart, J. F.—*Pédagogie générale*, libro II, cap. II.

(4) Herbart, J. F.—*Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Göttingen, 1835), tomo I, pág. 142.

El deseo corre parejas con el interés. Lo que nos interesa lo deseamos de alguna manera (al menos deseamos conocerlo), y viceversa, lo que deseamos es porque de algún modo nos interesa.

Al niño le interesa el juego porque le desea, y le desea porque le interesa.

"El interés que con el deseo, la voluntad y el juicio estético, se opone a la indiferencia, se distingue de estos tres elementos en que no dispone de su objeto, sino que depende de él" (1).

2. Importancia del interés en el orden pedagógico.— Como puede advertirse por lo antedicho, el interés, que tanto influye en todos los órdenes de la vida, es también importante en el orden pedagógico.

El interés, pedagógicamente considerado, es "la atención que un objeto despierta en la curiosidad de un niño".

"El interés—dice Herbart (2)—es la actividad espontánea."

"El interés tiene como punto de partida—dice en otro lugar el mismo autor (3)—los objetos y las ocupaciones interesantes. De la riqueza de ambas cosas nace el interés múltiple."

El interés por un objeto, tanto en el hombre como en el niño, es excelente preparación para conocerle.

3. Clases de interés.—El interés se despierta unas veces por motivos intrínsecos y otras por motivos extrínsecos. En el primer caso el interés se llama inmediato.

El interés por ver una población es inmediato si sólo interesa verla, pero será mediato si interesa verla por otro motivo, como el interés de verla para vivir en ella.

W. James divide los intereses en congénitos y adquiridos, incluyendo en los primeros cuantos corresponden a la vida sensi-

---

(1) Herbart, J. F.—*Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Madrid, 1926), pág. 72.

(2) Herbart, J. F.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 59.

(3) Herbart, J. F.—*Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Madrid, 1916?), pág. 59.

tiva y en los segundos los que tienen relación con nuestro bienestar.

4. GRADOS EN EL DESARROLLO DEL INTERÉS.—Teniendo en cuenta investigaciones de Smith y de Stanley Hall, el profesor W. A. Lay distingue los siguientes grados en el desarrollo de la atención y del interés:

"1.° Primeros grados de la atención. En la segunda semana de vida del niño, su mirada se fija por un momento en un objeto; pero, por poco que se mueva, desaparece el campo visual y de la débil conciencia del niño. El fenómeno establece un grado intermedio entre el movimiento reflejo y el impulso".

"2.° Sorpresa. La atención en este grado no puede adaptarse todavía con suficiente rapidez a la impresión".

"3.° Asombro. La atención permanece desterrada durante algún tiempo, hasta que el niño se ha familiarizado con la fuente de los estímulos".

"4.° Observación. La atención es dirigida voluntariamente. Desde la cuarta semana de vida se fija el niño en objetos brillantes y sigue sus movimientos".

"Antes de los seis meses, de 163 casos de interés para él, 139 pertenecen a percepciones visuales y sólo 24 a las auditivas".

"La atención auditiva se despierta hacia el quinto mes; el niño mueve la cabeza hacia el punto de donde viene el sonido".

"A los diez meses, el niño quiere saber qué hay en el interior de las cosas cerradas y vacías: la percepción intencionada, la observación, ha comenzado. El interés mueve a los niños, principalmente entre los cuatro y los ocho años de edad, a estropear los objetos, lo cual no puede ser considerado como "ánimo de destrucción".

"Demostración palmaria del interés y de la atención constituyen las preguntas de los niños y su tendencia a la imitación.

Entre los cinco y diez años de edad es cuando los niños formulan la mayor parte de sus preguntas; aproximadamente el 95 por 100 de ellas son hijas del deseo de saber. Las preguntas se refieren: 1.°, a las fuerzas naturales; 2.°, a las fuerzas mecánicas; 3.° al origen de la vida; 4.°, a Dios y a las narraciones bíblicas; 5.°, a la muerte y el cielo. El 50 por 100 de las preguntas se refieren a la Naturaleza, y, de ellas, el 75 por 100 a las causas y los efectos" (1).

---

(1) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), págs. 96-8.

5. Evolución y diferencias del interés en los niños.— El P. La Vaissière, después de haber estudiado a fondo la materia, formula las siguientes conclusiones respecto a la evolución y diferencias del interés en los niños, en los adolescentes y en los jóvenes:

"Las lecturas y ocupaciones favoritas manifiestan diferencias entre los intereses de los niños y los de las niñas, pero los intereses de unos y otras llevan siempre el sello característico de este período: modificar la realidad material según la idea interna".

"El rasgo distintivo del interés en los adolescentes es el ensayo activo de las fuerzas vitales".

"En los jóvenes tienen gran representación los intereses sociales".

"El adolescente muestra adhesión creciente a los intereses morales y religiosos".

"Desde los catorce años los jóvenes muestran interés por los conocimientos racionales".

"Hacia los diez y seis y diez y siete años los jóvenes bien educados demuestran gran amor al libro" (1).

6. La doctrina del interés múltiple.—El valor del interés como condición intelectual y pedagógica crece en razón del número, que puede producirse por la pluralidad de objetos interesantes o de los varios aspectos de un mismo objeto.

En ambos casos el interés es múltiple, que Herbart y sus continuadores denominan empírico, especulativo, estético, simpático, social y religioso, y cuya materia respectiva son los objetos particulares, las ideas abstractas, el buen gusto, las personas, la sociedad y la Religión (2).

Ya se advierte que considerado así el concepto de interés múltiple es casi equivalente al de educación total de las facultades humanas.

7. Notas sobre la teoría moderna de los centros de in-

---

(1) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 85-95.

(2) Herbart, J. F.—*Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Madrid, 1926), pág. 77-9 y

Glocker, L.—*La Pedagogie de Herbart* (Paris, 1905), pág. 198.

TERÉS EN ORDEN A LA ENSEÑANZA.—Como se ha visto en el artículo anterior, la doctrina del interés y del interés múltiple en sus aplicaciones pedagógicas, aunque parece doctrina nueva no pasa de ser doctrina renovada (1).

Y es indudable que en la doctrina del interés múltiple de Herbart y de los herbartianos se encuentra mucha mayor solidez científica que en la teoría moderna de los centros de interés, que no pasa de ser una concepción puramente didáctica y por añadidura algo artificiosa.

No puede negarse el fundamento racional del método de enseñanza que se conoce con el nombre de "centros de interés", debido recientemente al pedagogo belga Ovide Decroly, y tampoco hay que ocultar que dicho método se ha ensayado en muchos e importantes establecimientos de enseñanza, así de Europa como de América; pero debe advertirse que a pesar de tan autorizados ensayos y de la propaganda del método está aun lejos la teoría de que sea aceptada por la generalidad de los maestros.

Quizás aplicada parcialmente a un ramo de enseñanza o a un grupo determinado de niños, pueda dar excelentes resultados; pero aplicada rigorosamente a todas las materias que constituyen la instrucción primaria, no es enteramente recomendable porque desarticula el programa escolar, dejando en él vacíos cuya materia es indispensable en la enseñanza elemental.

Por otra parte el programa escolar basado en los centros de interés lleva en la práctica al predominio de la enseñanza puramente sensible, como ocurre con las lecciones de cosas cuando su uso se convierte en abuso.

Tal método de enseñanza no da por sí solo el dominio práctico que el niño necesita en el aprendizaje de la Escritura, Lectura, Gramática, Aritmética y Geografía, cuyo estudio requiere la adquisición de abundantes datos de memoria y de importantes hábitos intelectuales.

---

(1) La teoría del interés múltiple la expuso fundamentalmente Herbart en la *Allgemeine Pädagogik* que se publicó en el año 1806 y su *Umriss pädagogischer Vorlesungen* que data del 1835.

Las enseñanzas de orden intelectual, como la Religión, la Moral, el Derecho usual y aun la Historia quedan de ordinario mancas y preteridas si se practica rigorosamente el método de enseñanza basado en los centros de interés.

Este método de enseñanza es en parte común y a veces coincide totalmente con el método concéntrico de los pedagogos herbartianos.

8. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA DOCTRINA DEL INTERÉS. —En los niños es fácil despertar, observar y sostener el interés práctico de hacer algo; el de utilidad que es muy extenso y variado (1); el imaginativo que realza los objetos pintándolos con vivos colores; el de semejanza y diferencia; el de causalidad, que aspira a conocer las causas y sus efectos y de conclusión, que estimula constantemente a rematar el trabajo una vez emprendido.

El interés de hacer una cosa es siempre superior al de oir hablar de ella.

Para sostener el interés de un cometido tanto en el hombre como en el niño es indispensable que el ejercicio ofrezca dificultades vencibles.

La empresa que no las ofrece pierde interés, y, por el contrario, si se presentan, como invencibles sobrevienen la desesperación y la inacción como inmediata consecuencia.

La norma práctica en la excitación del interés de los niños respecto a su educación consiste en graduar las dificultades del ejercicio de suerte que las consideren en todo momento como vencibles por su propio esfuerzo.

Son condiciones y circunstancias favorables en el orden pedagógico para despertar y sostener el interés en el educando:

1.º Observar en cada uno qué clase de intereses son predominantes.

2.º Reforzar estos intereses y despertar los que convengan.

3.º Impedir que se relajen o extingan en los educandos los intereses convenientes.

Hay que despertar en el niño el interés y la curiosidad por

---

(1) A veces se considera útil, lo que tiene escasa utilidad, como el interés de hacer algunas colecciones.

novedad y la variedad de objetos que se le ofrezcan para que los estudie.

Disminuyen y a veces extinguen el interés de los niños la coerción para impedir totalmente su natural inquietud; el verbalismo en la enseñanza y el empleo inmoderado de castigos.

El procedimiento socrático, que es de gran importancia pedagógica en muchos aspectos, lo es también en orden al interés que su aplicación despierta en los niños.

En efecto, todos los maestros experimentados saben apreciar la enorme diferencia que hay entre exponer al niño una lección para que la aprenda y ponerle en condiciones de que él pueda descubrir y aprehender por sí mismo el objeto de la lección.

Esta práctica puede ser constante porque si el niño no está preparado para adquirir un conocimiento, no debe dársele, y si lo está, debe adquirirlo por sí mismo para que sea perdurable.

Discurriendo extensamente sobre el valor pedagógico del interés dice lo siguiente W. Rein:

"El interés no debe ser unilateral; en otro caso surgiría la unilateralidad de la personalidad, una condición que está en oposición con la moralidad genuina. Esta exige que un carácter personal vigoroso cultive una multiplicidad de interés. Esta multiplicidad comprende seis clases de intereses, los cuales pueden ser divididos en dos grupos que comprenda tres clases cada uno. Llegamos a esta clasificación mediante las siguientes consideraciones:

El espíritu humano se coloca, por decirlo así, ante los objetos que le ocupan y los considera como algo extraño a él; o se apodera de ellos como se concibe a sí mismo, como miembros del mundo, de su mundo, poniéndose así en mutua relación con aquél. Para el espíritu, por consiguiente, son objetos de *conocimiento* o de *relación*.

En el primer caso se trata en parte de la concepción y observación de los objetos en su variedad (interés empírico), en parte, del conocimiento de su mutua dependencia y de un examen reflexivo del mismo (interés especulativo), y, en parte, de un juicio de ellos en armonía con los ideales del bien y de la belleza (interés estético). En el segundo caso nos encontramos con la relación mutua o *asociación*, sea con seres animados a sea con seres, en general, a los que atribuímos un alma. Nos consagramos a ellos como seres individuales con los que estamos en armonía y de cuya fortuna o desgracia participamos, y en cuya situación nos colocamos nosotros mismos (interés simpático) o consagramos nuestro interés al organismo entero y vivimos y participamos de su suerte (interés social).

El sentimiento de dependencia, de impotencia, que tenemos cuando afrontamos el destino y lo incomprensible, cuando pretendemos una adecuación entre lo actual y lo ideal, produce el interés religioso.

- Intereses.
  - I. Como conocimiento objetivo.....
    - 1. Conocimiento teórico.
      - *a)* De la naturaleza..... → 1. Interés empírico.
      - *b)* Del concepto..... → 2. Interés especulativo.
    - 2. Valoración práctica de la belleza y el bien..... → 3. Interés estético.
  - II. Como anticipación subjetiva.....
    - 1. En la humanidad.....
      - *a)* En el individuo..... → 4. Interés simpático.
      - *b)* En todo el cuerpo social..... → 5. Interés social.
    - 2. En Dios..... → 6. Interés religioso.

La aspiración de la instrucción, por consiguiente, no es producir una multiplicidad de conocimientos, sino una multiplicidad de intereses. De aquí se desprenden por sí mismas aquellas facilidades de que el discípulo tiene necesidad futura en la realización y ejecución de los propósitos prácticos de su vida; sin embargo, las consideraciones utilitarias no estarán nunca en primer término. El interés directo genuino no será nunca sometido a un interés indirecto. Al mismo tiempo, la instrucción debe cuidar de que la idea del bien conserve el dominio en la vida interna del discípulo, que conserve su predominio en medio de los demás contenidos de conciencia. La instrucción, por consiguiente, debe dar a la voluntad la tendencia moral; el estudiante debe aprender a discernir entre sus adquisiciones atribuyéndoles su verdadero valor; deberá ver que los placeres sensuales y las adquisiciones que son precisamente las más perseguidas, son también las de menos valor; aprenderá a considerar las adquisiciones mentales como las más dignas, y a reconocer que la necesidad del más valioso de todos los bienes—una buena conciencia—, como todo el mundo reconoce, destruye el valor de todas las demás.

El efecto de la educación será verdaderamente educativo sólo:

1.° Cuando produzca en el discípulo un interés profundamente arraigado, múltiple y permanente.

2.° Cuando asegure la energía necesaria para el interés moral-religioso y, al mismo tiempo,

3.° Garantice la unidad de la conciencia como base para el desenvolvimiento de un carácter fuertemente personal.

Esta es la aspiración más alta de la instrucción concebida al servicio de la formación del carácter" (1).

Y W. James dice lo que sigue sobre tan importante asunto para el educador, para el educando y para la educación:

"Todo objeto que no ofrezca interés por sí mismo puede llegar a alcanzarle al asociarse a otro objeto que lo posea. Los dos asociados desenvuélvense entonces unidos, por así decirlo; la porción interesante difundirá su cualidad sobre el conjunto, con lo que, cosas no interesantes por sí mismas, lograrán un interés como el de cualquier otra que lo fuera de suyo."

"Se ha de comenzar la captación del interés del niño ofreciéndole primeramente aquellos objetos que guardan inmediata relación con los intereses nativos."

"Luego, paso a paso, irá asociando, con los primeros objetos y experiencias, los objetos e ideas que se desee infundir en los alumnos. Asociando así lo nuevo con lo antiguo, de modo natural e impresionante, llevado el interés de un punto a otro, se acabará por abarcar en un sistema completo varios objetos de pensamiento."

"Para asegurar el interés de los discípulos sólo hay un camino; llegar a cerciorarse, en primer lugar, de que tienen algo en la mente con que seguir la atención cuando se empieza a hablarles" (2).

9. FUENTES DE CONOCIMIENTO REFERENTES A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DEL INTERÉS DESDE EL PUNTO DE VISTA PEDAGÓGICO.— Sobre la teoría y la práctica del interés han escrito extensamente los siguientes autores, que pueden consultarse para mayor ilustración sobre la materia porque han hecho aplicaciones pedagógicas de la doctrina o, al menos, se han preocupado de los problemas de la educación:

CELLERIER, Lucien.—*L'intérêt.*

Véase el número de la *Revue Philosophique de la France et l'Etrangère,* de Paris, correspondiente al mes de diciembre de 1914.

CLAPARÈDE, Ed.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), págs. 540-78.

---

(1) REIN, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1916?), págs. 102-4.

(2) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), págs. 105, 108, 110-12.

CHABOT, Charles.—*L'Effort et l'Intérêt.*

Véanse los números de la *Revue Pédagogique*, de Paris, correspondientes a los meses de marzo y noviembre de 1917.

DECROLY, Ov.—*El método Decroly aplicado a la escuela* (Madrid, 1924), págs. 215-281.

DELHOME, J.—*L'activité et l'éffort stimulés par l'intérêt.*—Tamines, 1928? 88 págs. en 8.°

GLOCKLER, Louis.—*La Pédagogie de Herbart* (Paris, 1905), págs. 186-202.

GUILLÉN DE REZZANO, C.—*Los centros de interés en la escuela* (Madrid, 1929).

HERBART, J. F.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), págs. 59-85.

HEERBART, J. F.—*Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Madrid, 1916?), págs. 59-79.

JAMES, W.—*Psicología pedagogía* (Madrid, 1924), págs. 103-14.

PALMÉS, Fernando M.—*Psicología.* Edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 103-4.

RUIZ AMADO, R.—*Arte de enseñar o Didáctica general* (Barcelona, 1916), págs. 17-34.

VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), capítulo dedicado a la "Evolución general de los intereses", págs. 77-94.

CAPÍTULO IX

De la sensibilidad interna y de su educación en general

Imaginación y memoria.

1. Sentidos internos.—2. Importancia psicopedagógica de estos sentidos.—3. Sentido íntimo y sentido común.—4. Sentidos representativos.—5. La imaginación y sus operaciones.—6. Constante actividad de la imaginación.—7. Tipos imaginativos y diferencias que en este orden pueden observarse.—8. Memoria y sus clases. Memoria sensitiva.—9. Diferentes especies de memoria sensitiva.—10. Recuerdo y reminiscencia.—11. Diferencias entre la memoria y la imaginación.—12. Cualidades de la memoria.—13. Tipos de memoria.—14. Advertencias sobre las condiciones en que la memoria se ejercita y enfermedades que sufre esta facultad.—15. Opiniones encontradas sobre la importancia de la memoria.—16. Sentido central o sentido de asociación.—17. Virtud cogitativa o sentido del bienestar.—18. El ejercicio de los sentidos internos requiere el ejercicio anterior de los sentidos externos.—19. Génesis de los sentidos internos.—20. Advertencias generales sobre la educación de estos sentidos.

1. Sentidos internos.—Todos los psicólogos escolásticos, sin excluir a los neoescolásticos, estudian bajo el epígrafe de sensibilidad interna, los fenómenos anímicos del orden sensible posteriores a la percepción de los objetos corpóreos por medio de los sentidos externos (1), y distinguen de ordinario los sentidos internos que a continuación se enumeran: sentido íntimo, sentido común, imaginación, memoria sensitiva, sentido central y estimativa, que en el hombre se llama virtud cogitativa.

Estos sentidos, lo mismo que los externos, son orgánicos, aunque su ejercicio sólo requiere el concurso de órganos centrales.

Los sentidos internos son comunes al hombre y a los animales irracionales, pero los del hombre, no sólo son más completos, sino que reciben la influencia de la razón que perfecciona su ejercicio.

---

(1) Recuérdese la división de la sensibilidad en externa e interna anotada en la página 12 de este volumen.

Los perros dan muestras evidentes de que tienen memoria e imaginación, pero sus representaciones sensibles no llegan nunca al número y calidad de las de un hombre por muy limitadas que sean sus facultades.

Inútil parece añadir, expuestas las anteriores nociones sobre los sentidos internos, que son, como los externos, facultades cognoscitivas de orden inferior (1).

2. Importancia psicopedagógica de los sentidos internos.—Sin el ejercicio de los sentidos internos las sensaciones no tendrían más efecto que el instantáneo de su actualidad; nunca alcanzarían el valor de la experiencia y serían casi inútiles para el conocimiento y para la vida.

Si las sensaciones se produjeran en los órganos centrales y en el alma y no pudiéramos conocer que se producían en nosotros, o sea en nuestro yo, serían como extrañas a nosotros y prácticamente no nos aprovecharían para nada.

Si la sensación que es conocimiento de lo sensible, no pudiera ser representada por la imaginación ni retenida por la memoria, la vida mental sería nula y aun la vida física sería imposible hasta para los animales irracionales.

De aquí nace la importancia psicológica de los sentidos internos y, por tanto, la de su ejercicio, dirección y desenvolvimiento.

3. Sentido íntimo y sentido común.—La sensación normal y completa, que, como ya se ha dicho, es consciente, supone no sólo la capacidad de percibir los objetos corpóreos *como tales*, sino la de conocer sensiblemente que sentimos.

Cuando vemos un objeto, le vemos y además nos damos cuenta de que hemos percibido la sensación correspondiente.

Podemos, por tanto, sentir que sentimos y tener sensación de las sensaciones.

Este sentido interno, se llama sentido íntimo y se define como una facultad orgánica por la cual percibimos las sensaciones.

Algunos autores modernos denominan al sentido íntimo conciencia sensitiva, sentido vital y sentido cenestésico (2).

---

(1) Véanse las páginas 9 y 10 de este volumen.

(2) Höffding, H.—*Psicología experimental* (Madrid, 1906?), págs. 379-80.

Por el sentido íntimo percibimos también nuestras necesidades orgánicas.

Además de que tenemos sensación de las sensaciones podemos apreciar sus diferencias, lo cual prueba la existencia en nuestra alma de un sentido que percibe las sensaciones de los sentidos externos y que por extenderse a todas ellas se denomina sentido común.

Entiéndese, pues, por sentido común una facultad orgánica por la cual percibimos y distinguimos a un tiempo como diferentes las sensaciones de dos o más sentidos externos (1).

El sentido común es, como se ve, el sentido que recoge las percepciones de las sensaciones externas para conocerlas por sus diferencias.

En este orden del conocimiento, como en todos los demás, el fenómeno no puede darse sino conociendo y apreciando las diferencias de las nociones percibidas, y cuanto más completo sea el conocimiento de estas diferencias, más perfecto será el conocimiento de los respectivos objetos.

4. Sentidos representativos.—El alma tiene la facultad de conservar las sensaciones que ha recibido y de reproducirlas mediante una imagen sin intervención inmediata de los sentidos externos.

Todas las sensaciones recibidas en el cerebro, aun las que no llegan a la conciencia, dejan una huella fugaz o permanente, viva o esfumada que constituye su imagen.

Estas imágenes sensibles se reproducen después, y la facultad de reproducirlas (voluntaria o involuntariamente en el hombre) corresponde a los sentidos internos que se llaman representativos.

---

(1) Por sentido común se entiende, de ordinario, la facultad de juzgar razonablemente de las cosas sin estudio ni preparación científica; pero en el lenguaje técnico, dichas palabras tienen la significación arriba explicada.

Según la autorizada opinión de Mr. Luys, notable fisiólogo francés, el órgano del sentido común son dos protuberancias del encéfalo, de forma de ovoides, blancas, con algunas estrías cenicientas, llamadas tálamos ópticos.

Estos sentidos se denominan así porque presentan de nuevo, *re-presentan* propiamente, las sensaciones recibidas con anterioridad por los sentidos externos.

Los sentidos representativos son dos: imaginación y memoria sensitiva.

5. La imaginación y sus operaciones.—La imaginación es un sentido interno que conserva y reproduce las imágenes de las sensaciones percibidas anteriormente por los sentidos externos.

En esta definición el concepto de imagen se aplica, no sólo a las imágenes visuales de los objetos que tienen forma, sino a las de los demás sentidos, y así cabe hablar con propiedad técnica de la imagen de una melodía y de un perfume (1).

"Imaginación es la facultad orgánica de conservar, reproducir y combinar las imágenes" (2).

La imaginación se denomina también fantasía, y las imágenes reciben igualmente el nombre de fantasmas.

La imaginación, no sólo reproduce imágenes sensibles, sino que las combina y amalgama, creando otras que no tienen correspondencia con la realidad.

Por esto, la imaginación es la facultad primordial y generatriz de las obras artísticas.

La imaginación es facultad sensible porque su objeto son las cosas corpóreas, y es distinta de los sentidos porque éstos perciben los objetos presentes, mientras la imaginación percibe los que no lo están (3).

Según las observaciones de los fisiólogos modernos, el órgano

---

(1) Los ciegos utilizan por necesidad muchas imágenes de las sensaciones táctiles.

(2) Arnáiz, M., y B. Alcalde.—*Diccionario manual de Filosofía* (Madrid, 1927), pág. 351.

(3) Buen número de tratados de Pedagogía, y algunos de Psicología, consideran la imaginación como facultad intelectual; pero esto es un error que conviene deshacer.

También los animales irracionales tienen imaginación, y si la imagina-

de la imaginación está en la substancia gris o cortical de los hemisferios cerebrales.

6. CONSTANTE ACTIVIDAD DE LA IMAGINACIÓN.—La imaginación no reposa. Por el contrario, su actividad es mayor cuando las demás facultades atenúan o anulan la suya, como ocurre en los sueños.

La pérdida transitoria o permanente de la razón produce el delirio y la locura, que es el predominio de la imaginación sin el freno de las facultades intelectuales (1).

Las anomalías de la imaginación producen alucinaciones, manías y formas muy variadas de locura.

El miedo es un efecto perturbador de la imaginación.

7. TIPOS IMAGINATIVOS Y DIFERENCIAS QUE EN ESTE ORDEN PUEDEN OBSERVARSE.—Los individuos, teniendo en cuenta la preponderancia imaginativa de cada uno, se clasifican en visuales, auditivos, táctiles y cinestésicos o motores.

Estos tipos no son inmutables, sino que se modifican por la educación, por las ocupaciones habituales y por otras causas de acción intensa y persistente (2).

---

ción fuese facultad intelectual los animales irracionales serían seres intelectuales.

Todos los filósofos convienen en que la imaginación es facultad del género sensitivo; sólo algunos aficionados a estos estudios, desautorizados en el orden científico, han afirmado lo contrario.

Esta facultad es sensitiva (y no intelectual), porque, además de referirse a cosas sensibles, las imágenes tienen figura y extensión, propiedades que no se dan en las cosas puramente inteligibles.

(1) Con frase que ya es vulgar se denomina la imaginación, por los desórdenes a que se ha hecho referencia, "la loca de la casa".

(2) Para ampliar las notas precedentes sobre tipos de imaginación, tanto reproductora como creatriz, pueden consultarse las páginas que a continuación se indican de las siguientes obras:

GRUENDER, Hubert.—*Curso de Introducción teóricopráctica a la Psicología experimental* (Barcelona, 1924), págs. 285-90.

IBERO, J. M.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 71-2 y 390-1.

MEUMANN, Ernst.—*Compendio de Psicología experimental* (Barcelona, 1924), págs. 196-9.

PALMÉS, Fernando M.—*Psicología* (Barcelona, 1928), págs. 126-9.

Desde luego son notables los cambios que sufren las manifestaciones imaginativas de los niños en su evolución natural y de los adolescentes, en la crisis de la pubertad.

Los niños son generalmente vivos de imaginación porque sus facultades superiores no han llegado aún a completo desarrollo.

Los jóvenes son más imaginativos que los viejos, y en las mujeres la vida de la fantasía tiene, por regla general, más preponderancia que en los hombres.

Las personas de escasa imaginación carecen de inventiva, y cuando es grande la atonía de esta facultad se cae en la idiotez.

8. MEMORIA Y SUS CLASES. MEMORIA SENSITIVA.—La memoria es la facultad de recordar, y su objeto propio es el recuerdo.

"Dos son—dice Vives (1)—las funciones de la memoria, como las de las manos: coger y retener."

Aunque la memoria suele estudiarse en los tratados modernos de Psicología sin distinguir sus clases, de acuerdo con las teorías tradicionales de la mayor parte de los filósofos espiritualistas de todos los tiempos, la memoria se divide en sensitiva y racional.

Memoria sensitiva es la facultad orgánica que conserva y reproduce las sensaciones o conocimientos del orden sensible.

La memoria racional es una facultad intelectual que conserva y reproduce nociones adquiridas por las facultades de su género (2).

La memoria sensitiva es facultad orgánica no sólo porque conserva y reproduce sensaciones, sino porque su ejercicio requiere el concurso de un órgano tan importante como el cerebro (3).

Siendo la memoria sensitiva facultad orgánica será propia también de los animales, especialmente de las especies superiores, y así lo prueba la observación vulgar de los animales domésticos,

---

(1) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 74.

(2) De la memoria racional, que también se denomina intelectual e intelectiva, se tratará especialmente en los capítulos de este volumen dedicados al entendimiento y a la educación intelectual.

(3) Algunos autores modernos sostienen la hipótesis de que el órgano de la memoria sensitiva es la corteza de los lóbulos frontales.

de los elefantes, de las aves emigradoras, de algunos insectos y otros varios animales.

"Memoria—dice Vives (1)—es aquella facultad del alma por la cual se conserva en la mente lo que uno ha conocido mediante algún sentido externo o interno."

"Memoria es la facultad de adquirir, conservar y reproducir los recuerdos, es decir, las experiencias vividas" (2).

"La memoria—dice P. Romano (3)—es la potencia de conservar, reproducir, reconocer y localizar los varios estados de conciencia".

"La Psicología pedagógica considera la memoria—dice E. Meumann (4)—como una determinada operación y facultad del hombre, que opera al servicio de las finalidades de la vida."

"Memoria—dice Barth (5)—es la facultad de la reproducción activa consciente."

"El recuerdo es la reproducción pasiva con el sentimiento de lo ya conocido."

"Y W. Wundt entiende por memoria la facultad de guardar, para usarla más tarde, algunas de las impresiones que han influído sobre la conciencia."

"Conviene distinguir bien—dice el P. Palmés (6)—entre lo que es debido a la memoria sensitiva que es material, y depende inmediatamente del organismo; y lo que se refiere a la memoria intelectual, cuyos actos son del entendimiento y no dependen intrínsecamente de la materia o del organismo".

"La primera se caracteriza por versar sobre los objetos propios de las percepciones sensitivas y de las imágenes, los cuales son concretos y materiales".

"La segunda por versar sobre los objetos y fenómenos abstractos e inmateriales".

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 73.

(2) Arnáiz, M., y B. Alcalde.—*Diccionario manual de Filosofía* (Madrid, 1927), pág. 423.

(3) Romano, P.—*Psicologia pedagogica* (Torino, 1906), pág. 196.

(4) Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 121.

(5) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 359-60.

(6) Palmés, F. M.—*Psicología,* edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 107-8.

"La primera se encuentra en el animal sin la segunda; mientras que en el hombre se da la segunda juntamente con la primera".

9. DIFERENTES ESPECIES DE MEMORIA SENSITIVA.—Definida la memoria sensitiva como la facultad de recordar sensaciones percibidas en tiempo pasado, se divide naturalmente, según el sentido que las percibió, en memoria de sensaciones táctiles, auditivas, visuales, olfativas y gustativas.

También se distingue la memoria sensitiva por las sensaciones especiales que cada sentido percibe, y así se distinguen en la memoria auditiva, la memoria de palabras y la memoria musical; y en la visual, memoria de colores, de longitudes, de distancias, de formas, de fisonomías, de duración, de velocidades, etc., etc.

El P. La Vaissière en su *Psicología pedagógica*, como otros autores modernos, distingue dos especies de memoria: inmediata y duradera.

10. RECUERDO Y REMINISCENCIA.—El acto de la memoria se llama recuerdo.

La reminiscencia es, en el sentido vulgar de la palabra, el recuerdo incompleto; pero se llama en Psicología reminiscencia el acto voluntario del alma por el cual pasamos del recuerdo de una parte del objeto al del resto, que no se recordaba.

"Todo recuerdo—dice Münsterberg (1)—es una reproducción de impresiones con la referencia consciente al pasado."

El recuerdo, en opinión de autorizados psicólogos, es más permanente cuando la impresión es clara e intensa y va acompañada de un gran placer o de un gran dolor (2).

Ebbinghaus, para completar la teoría psicológica del recuerdo, fué el primero que intentó formular las leyes del olvido y construyó la curva correspondiente fundada en una progresión logarítmica del citado fenómeno mental; pero Meumann afirma que tales conclusiones "no pueden mantenerse en pie" (3).

---

(1) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 176.

(2) PYLE, W. H.—*Picología educativa* (Madrid, 1917), pág. 234.

(3) MEUMANN, Ernst.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 224.

"De cuatro distintas maneras—dice Vives (1)—se produce en nosotros el olvido: cuando la imagen pintada en la memoria se desvanece y borra por completo; cuando está como interrumpida y destruída en parte; cuando se oculta a nuestras pesquisas, y, por último, si se halla como tapada y cubierta con un velo, según pasa en las enfermedades o en la excitación pasional."

11. DIFERENCIAS ENTRE LA MEMORIA Y LA IMAGINACIÓN.—Como estos dos sentidos son representativos pueden confundirse en sus facultades y funciones; pero unas y otras ofrecen diferencias.

La imaginación reproduce imágenes sin relación a los objetos que representan, y la memoria recuerda que las imágenes son de tal o cual cosa.

La imaginación puede funcionar sin la memoria; pero la memoria necesita del ejercicio preliminar de la imaginación, pues que *reconoce* el objeto a que las imágenes se refieren; o de otra manera: por la memoria sensitiva conoce el alma que la cosa sensible conocida de presente es la misma que antes conoció.

Estableciendo los profesores de la Universidad de Lovaina la diferencia entre memoria e imaginación, dicen lo siguiente (2):

"Imaginación es la facultad de conservar y reproducir nuestros estados de conciencia; mas el acto propio distintivo de la memoria sensitiva es *el reconocimiento de un estado pretérito de conciencia.*

"Si una idea—dice W. H. Pyle (3)—tiene acompañamiento de ideas que le dan colocación o la sitúan en el tiempo y en el espacio, la llamamos memoria."

"Si carece de aquellos procesos de acompañamiento que le dan un sentimiento de familiaridad, la llamamos imaginación."

12. CUALIDADES DE LA MEMORIA.—La memoria recibe distintas denominaciones según su cualidad predominante, y así se distinguen fácilmente la memoria pronta y la memoria lenta;

---

(1) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 77.

(2) TRATADO *elemental de Filosofía para uso de las clases* publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina (Barcelona, 1927), tomo I, pág. 245.

(3) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 277.

memoria exacta y memoria inexacta; memoria frágil y memoria tenaz.

La memoria se denomina feliz cuando es pronta para aprender, fácil para recordar y tenaz para retener (1).

13. Tipos de memoria.—E. Meumann distingue varios tipos de memoria:

1.° El de aprender rápido y el lento. El primero olvida generalmente antes que el segundo.

2.° El de aprender analítica o sintéticamente.

3.° Tipo de memoria inmediata o próximo y tipo de memoria mediata o durable.

4.° Hay tipos de memoria verbal, intuitiva u objetiva, de ideas abstractas y de ideas concretas; de memoria mecánica y de memoria asociativa; de memoria fiel y duradera y de memoria inexacta y fugaz.

5.° También hay tipos de memoria referida a los sentidos y aun a las funciones de los sentidos, como memoria auditiva, memoria musical; memoria visual, memoria de colores, memoria de itinerarios, memoria táctil, memoria de formas, memoria de presiones, etc., etc. (2).

Considerando la memoria en general pueden distinguirse también dos tipos de memoria: uno de memoria sensitiva y otro de memoria intelectual.

Tratando de la variedad que la memoria ofrece en cada sujeto dice lo siguiente Luis Vives:

"No todos tienen memoria igual para todas las cosas: hay quienes recuerdan más fácilmente palabras; otros, sucesos. Así se dice que Temistocles se distinguió mucho en la memoria de cosas, y Hortensio en la de palabras; ejemplo que puede servir para toda clase de hombres y de asuntos: unos recuerdan más pronto y mejor los hechos curiosos; otros los corrientes y sencillos; quienes los públicos, o los privados, los antiguos o los recientes; quienes los propios, los ajenos, los vicios, las virtudes conforme

---

(1) Quintiliano dice lo siguiente de la memoria: "Memoria duplex virtus: facile percipere et fideliter continere". La memoria ha de tener esta doble virtud: fácil para percibir y fiel para retener.

(2) Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 195.

es lo peculiar de su condición y según que atienda con preferencia a unas o a otras cosas, pues la atención es, en una palabra, la que sanciona la memoria; y así como en una pintura no vemos u observamos todo cuanto está allí representado, ni se nos ofrece de pronto lo que en ella buscamos, también en la memoria tenemos muchas cosas desconocidas y otras que, teniéndolas, no creíamos tenerlas y viceversa. Las hay igualmente que, sabiendo de cierto que las tenemos, no aparecen, aun después de buscarlas y perseguirlas mucho, y cuando alguien nos las presenta, las reconocemos al momento, como sucede al hablar; muchos entienden diversos idiomas al oirlos y no saben hablarlos, y es porque al expresarnos buscamos las palabras, mientras que cuando oímos se nos presentan y las reconocemos fácilmente" (1).

14. ADVERTENCIAS SOBRE LAS CONDICIONES EN QUE LA MEMORIA SE EJERCITA Y ENFERMEDADES QUE SUFRE ESTA FACULTAD. —Algunas condiciones fisiológicas influyen en el ejercicio de la memoria, siendo la más notable el estado de la circulación.

La insuficiente ventilación de los locales, la falta de alimentación, las temperaturas extremadas y otras causas semejantes influyen negativamente en el ejercicio de la memoria.

Las personas agotadas por larga enfermedad tienen la memoria débil y los recuerdos difíciles. Lo mismo ocurre a las personas que enferman del corazón.

"El vino—decía Vives (2)—sepulta la memoria."

"Aquél [el genio] y ésta [la memoria]—añadía el gran polígrafo valenciano—se debilitan con la intemperancia: la salud fortalece a ambos; la pereza y la larga intermisión los enerva; pero con la aplicación se avivan y acuden siempre con prontitud a nuestra voluntad."

El ejercicio de la memoria requiere gran plasticidad del cerebro, y cuando ésta disminuye (3), disminuye también la capacidad de aquella potencia.

En la vejez el número de hechos adquiridos es menor que el que se olvida (4).

---

(1) VIVES, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 75.

(2) *Introducción a la Sabiduría.*

(3) La plasticidad del cerebro disminuye después de la pubertad.

(4) KIRKPATRICK, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 338-9.

La memoria, como todas las facultades del alma, ofrece anormalidades y puede tener defectos que suelen denominarse enfermedades.

Las enfermedades más frecuentes de la memoria son: la amnesia, que es la falta de memoria; la paramnesia, que es la confusión de recuerdos, y la hipermnesia, que es la exaltación morbosa de dicha facultad.

15. OPINIONES ENCONTRADAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA MEMORIA.—El abuso que en muchas escuelas se ha hecho de las lecciones de memoria y la campaña exagerada de algunos pedagogos contra el memorismo han producido juicios diametralmente opuestos en cuanto al valor y a la educación de dicha facultad.

En esta exaltación de opiniones se ha llegado a decir que "la memoria es el talento de los tontos"; un autor de crédito merecido (1) afirma que "saber de memoria, no es saber" y no faltan autores contemporáneos que consideran incompatible el talento con la memoria.

Por fortuna, tan infundados juicios van perdiendo autoridad, y entre los mismos autores modernos hay ya testimonios muy autorizados que defienden la importancia y, por tanto, la educación conveniente de la memoria (2).

"La memoria—dice R. Gaupp (3)—es la facultad más importante de nuestra psique: sin ella sería imposible la vida mental propiamente dicha."

"El arte de recordar—añade W. James (4)—es el arte de pensar."

"Aprender—dice Meumann (5)—en la más amplia acepción del vocablo, es fijar en la memoria alguna materia para reproducirla posteriormente".

---

(1) MONTAIGNE, M.—*Ensayos*, libro I, cap. 35 (Madrid, 1917), pág. 233.

(2) En la antigüedad se tenía por cierto que Mnemosyne, diosa de la Memoria, era la madre de las musas *(Mnemosyne est mater musarum)* y era un aforismo este pensamiento: "Tanto sabemos cuanto recordamos" *(Tantum scimus quantum memoria habemus)*.

(3) GAUPP, R.—*Psicología del niño* (Barcelona, 1927), pág. 141.

(4) *Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 162.

(5) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 209.

Discretamente dice Binet a este propósito:

"No es justo desprestigiar la memoria. Tampoco es justo alabarla demasiado. Su mérito depende del uso que de ella se hace" (1).

Y es vulgar la expresión de que "el entendimiento sin memoria es una criba".

La opinión de que la buena memoria supone pobreza de entendimiento, además de que está rectificada por la observación vulgar en muchos casos, ha sido también rectificada con abundancia de datos de Psicología experimental, con los cuales se ha probado un gran porcentaje de personas muy inteligentes y de muy buena memoria (2).

"Todos los genios—dice Dugald Stewart—están dotados de mayor facultad retentiva que los demás hombres; pero esto no quita para observar que cuando se da mucha importancia a la educación de la memoria sensitiva, disminuye o decae la capacidad del entendimiento."

Sin necesidad de citas tan autorizadas podemos llegar a las mismas conclusiones por nuestra propia experiencia.

La memoria es indispensable para la vida.

Sin memoria ni los animales podrían vivir.

La memoria es la base de todo conocimiento y, por tanto, de toda responsabilidad.

La memoria es indispensable para recordar sonidos, y, por tanto, para conservar en el alma el vocabulario de los idiomas; es necesaria para recordar nombres, frases literales, fechas y formas, y es conveniente para reproducir definiciones y conceptos de difícil improvisación.

Sin memoria no habría lenguaje, y, por el contrario, cuanto mayor sea nuestra capacidad para retener palabras y formas verbales, más rico será nuestro vocabulario y más variadas nuestras formas de expresión.

Sin saber de memoria las tablas de sumar y multiplicar no es

---

(1) Binet, A.—*Idées modernes sur les enfants* (Paris, 1910), pág. 170.

(2) Véase Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), págs. 172-5.

posible saber Aritmética (1); para demostrar un teorema es necesario recordar los términos y el orden de la demostración, y más fácil es retener en la memoria la fórmula $= r^2$ que explicar en lenguaje común el área del círculo.

La Geografía y la Historia, incluso la Historia natural, no pueden cultivarse sin un gran ejercicio de la memoria de nombres y datos.

Muchas profesiones, como las de bibliotecarios, empleados de Correos, telégrafos y teléfonos, no pueden ejercerse provechosamente sin el uso bien probado de la memoria.

Y no hay persona que no necesite hacer uso constante de la memoria y particularmente de la memoria sensitiva.

Si esto es así, hablar contra el ejercicio de la memoria sin distinguir el uso del abuso, será tan infundado como hablar contra el ejercicio de la imaginación o de la atención.

La memoria es una facultad natural, que naturalmente se desenvuelve, y si no se cuida... se descuida.

Advirtiendo que si la educación de la memoria se descuida en la edad propicia, en otras edades el trabajo de ejercitar tan útil facultad es más penoso y siempre de menores rendimientos.

Encareciendo la importancia de la memoria para toda clase de aprendizaje práctico, dice Pyle lo siguiente:

"El aprendizaje será imposible sin la memoria. Aprender significa transformarse, hacernos diferentes de lo que éramos antes. Si la diferencia no fuese conservada, al menos por algún tiempo, entonces no habríamos aprendido. Aprendizaje y memoria se implican recíprocamente. Aprender significa que necesitamos tener memoria; recordar quiere decir que necesitamos haber aprendido."

"La memoria—la conservación de la experiencia—es uno de los más notables hechos de la vida humana. Una pizca de experiencia nos vuelve diferentes a lo que éramos antes. Cada nuevo hábito, cada repetición de un hábito añejo, nos hace una persona algún tanto diferente. Este interesante fenómeno acontece porque somos una suma de nuestras experiencias y

---

(1) L. Cellerier pregunta cómo sabríamos contar de 1 a 10 sin memoria.

Véase en su obra *Esquisse d'une sciencie pédagogique* (Paris, 1910), la página 236.

tendencias; porque somos el resultado de nuestra experiencia acumulada. Sólo la memoria pone significación en la vida. Una vida verdaderamente preceptual carecería de significación. Toda percepción despierta ideas que son producto de la pasada experiencia y aportan la significación de la percepción."

"La importancia de la memoria, el papel que desempeña en la vida, se muestra al punto evidente, cuando se trata uno de imaginar lo que la vida sería sin ella. Si cada nueva experiencia se nos ofreciese como primera, si no hiciese resonar los ecos de un pasado, no sería realmente experiencia, cuya característica consiste en una unión del pasado y del presente. La experiencia debe tener una dimisión longitudinal tanto como una transversal."

"Aprendizaje y memoria son, realmente, aspectos diferentes de la misma cosa. Aprender significa llegar a ser diferente; recordar quiere decir retener la diferencia. Buena parte del trabajo experimental acerca de la memoria podría muy bien ser llamado estudios de aprendizaje y muchos experimentos de aprendizaje podrían muy bien ser llamados estudios sobre la memoria" (1).

16. SENTIDO CENTRAL O SENTIDO DE ASOCIACIÓN.—Además de las operaciones que ya se han explicado, la sensibilidad interna percibe como diferentes las sensaciones recibidas refiriéndolas a un mismo objeto.

Así podemos ver una flor, aspirar su perfume y tocar sus pétalos refiriendo las tres sensaciones al mismo objeto, y también es posible que veamos un paisaje al mismo tiempo que oímos una melodía y gustamos un manjar.

El sentido que percibe las diferencias indicadas asociándolas, se llama sentido central o de asociación, y se define como una facultad orgánica en virtud de la cual asociamos cualidades sensibles de los objetos corpóreos.

El sentido central asocia unas sensaciones a otras por razón de semejanza, de contigüidad y de contraste (2) y es tan importante en este orden dicho sentido interno, que algunos autores contemporáneos, como los asociacionistas ingleses, defienden un

---

(1) PYLE, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), págs. 135-6.

(2) SANTO TOMÁS, *De memoria et reminiscentia*, lect. 5.ª

sistema de Psicología sin alma fundado solamente en el fenómeno psicológico de la asociación (1).

La importancia del sentido central o de asociación no es menor en el orden pedagógico, pues un filósofo español muy conocido, aplicando pedagógicamente teorías de otros filósofos, escribió una extensa monografía sobre *La asociación como ley general de educación* (2).

Sin llegar en esta teoría a extremos que nieguen la sustantividad del alma, puede afirmarse la importancia psicopedagógica del sentido central y del fenómeno de la asociación de sensaciones, no sólo por lo que en sí es y vale, sino por el campo a que extiende la actividad de la imaginación y de la memoria.

"Un objeto—dice el P. Gemelli (3)—aparece tanto más claro cuanto mayor es el número de relaciones que percibimos en él."

Conviene además recordar en este punto lo que se dijo en las páginas 25-26 del presente volumen al considerar como fundamental "la ley de las sensaciones asociadas".

17. VIRTUD COGITATIVA O SENTIDO DEL BIENESTAR.—La estimativa es una facultad de los animales por la cual conocen en los objetos sensibles lo que conviene y no conviene para la conservación del individuo o de su especie. Por ejemplo: la oveja conoce que el lobo es enemigo suyo, aunque nunca haya sufrido ataques de dicho animal.

Esta facultad del orden sensitivo se llama potencia estimativa, y en el hombre, virtud cogitativa.

La virtud cogitativa es algo más que los sentidos externos y

---

(1) La doctrina de Bain sobre las leyes de la asociación en su tratado *The senses and the intellect*, puede verse resumida en el TRATADO ELEMENTAL DE FILOSOFÍA *para uso de las clases* publicado por los profesores de la Universidad de Lovaina. Véanse en el primer tomo (Barcelona, 1927) las páginas 240-1.

(2) GONZÁLEZ SERRANO, Urbano. Barcelona, 1888. Es un tomo de la "Biblioteca del maestro".

(3) GEMELLI, A.—*Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927), pág. 263.

algo menos que el entendimiento: es como el medio entre las dos facultades cognoscitivas del alma humana.

La virtud cogitativa se denomina también sentido estimativo o del bienestar en algunos tratados de Psicología contemporánea (1).

El sentido central o de asociación sólo puede funcionar cuando tenga elementos asociables, que son las sensaciones diferencias, representadas y recordadas, luego su aparición ha de ser posterior a los demás sentidos externos ya citados.

Los grados y matices con que estos sentidos se manifiestan en los tres primeros años de los niños son muy variados según los individuos en que se observan, pero las nociones expuestas sobre la génesis de los sentidos internos parecen suficiente para intentar las aplicaciones pedagógicas que a continuación se indican.

18. El ejercicio de los sentidos internos requiere el ejercicio anterior de los sentidos externos.—Los agentes exteriores estimulan los órganos periféricos, pero son muy pocos relativamente los que llegan con una sola impresión a los órganos centrales. La mayor parte de los estímulos aplicándose reiteradamente a los órganos periféricos, van adiestrándolos en su función para vencer paulatinamente la resistencia de los órganos trasmisores y es verosímil que de igual manera necesiten los órganos centrales muchos ensayos hasta que realicen perfectamente sus funciones (2).

Realizada la percepción en los órganos centrales, pasan algunos meses hasta que las facultades psíquicas de los niños pueden fijar, representar y asociar las sensaciones, y se necesitan años para que todo el proceso de las sensaciones internas penetre en en campo de la conciencia.

El proceso íntegro de la sensibilidad interna requiere, como

---

(1) Véase el Tratado elemental de Filosofía *para uso de las clases* publicado por los profesores de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), págs. 242-3.

(2) Los excitantes, mientras la sensación no es completa, no producen sino movimientos reflejos. De esta clase son los movimientos de los niños en los primeros meses de su vida atmosférica.

puede apreciarse en la hipótesis expuesta, bastante desarrollo de todos los sentidos externos.

19. Génesis de los sentidos internos.—Las nociones anteriores sobre los sentidos internos llevan a la conclusión de que por necesidad funcionan después que los sentidos externos.

Entre los sentidos internos, el sentido íntimo aparece primeramente, también por necesidad funcional, pues si no llegásemos a diferenciar las sensaciones y a distinguirlas entre sí, nunca experimentaríamos más que una que equivaldría a no tener ninguna.

Recibidas actualmente las diferencias de las sensaciones, quedaría inutilizada su experiencia si careciésemos de la facultad de representarlas y recordarlas, y, por otra parte, no podríamos tener representaciones ni recuerdos, sin sensaciones distintas y diferenciadas a que referirlas.

Por esto puede afirmarse que las facultades representativas aparecen después que el sentido íntimo o común.

De los sentidos representativos internos, antes aparece la imaginación que la memoria. No sólo se llega a esta conclusión por la experiencia, sino también considerando la naturaleza propia de ambas facultades, pues la memoria necesita para su ejercicio la imagen del objeto aprehendido, y la imagen que no pudiera ser recordada no podría producir en el alma sino un efecto pasajero y fugaz.

Sería como una representación cinematográfica sin espectadores.

Siendo, como es indispensable para la conservación de nuestro organismo el ejercicio de la virtud cogitativa, puede afirmarse que su aparición será pronta; pero es evidente que los niños no dan muestras de sobresalto ante los peligros evidentes hasta que llegan a los dos o tres años de su vida.

De todas suertes las primeras señales de inquietud que manifiestan, aunque sea instintivamente ante dichos peligros, no pueden darse sin la representación y aun sin el recuerdo del objeto correspondiente, luego hay que suponer que la aparición de la virtud cogitativa es posterior a la del sentido íntimo, a la de la imaginación y a la de la memoria sensitiva.

Las conclusiones anteriores sobre la génesis de los sentidos in-

ternos se hallan comprobadas prácticamente, no sólo por la propia observación introspectiva, sino por las repetidas experiencias de laboratorio, aunque la nomenclatura de los fenómenos sea diferente de la expuesta en los libros de Psicología experimental, donde se trata extensamente de la imaginación y de la memoria, y donde intencionadamente o sin intención se prescinde del clásico tecnicismo de la Psicología filosófica y en particular del que usan los psicólogos escolásticos.

Tampoco distinguen convenientemente los psicólogos modernos la memoria sensitiva, que es facultad orgánica, de la memoria intelectiva, que es facultad intelectual.

20. ADVERTENCIAS GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS INTERNOS.—Si los sentidos internos se conciben como facultades distintas con objeto propio, es necesario afirmar que cada uno requiere ejercicios adecuados para su educación; pero siendo el ejercicio de los sentidos internos correlativo con el de los sentidos externos, se sigue de este fenómeno la conclusión de que todo ejercicio educativo de éstos contribuye de igual modo a la educación de aquéllos.

El sentido íntimo, el sentido común, los sentidos representativos (imaginación y memoria) y el sentido central o de asociación, entran necesariamente en funciones y se educan, aunque en ello no se ponga voluntad alguna, cuando los sentidos externos llegan a producir sensaciones conscientes.

Esta misma influencia de los sentidos externos en los internos cuando funcionan normalmente, se da cuando funcionan con irregularidad.

En este caso y en las perturbaciones propias de los sentidos internos, la obra de la educación no puede ser dirigida con acierto sin el concurso de los médicos especialistas.

Todos los sentidos internos son importantes para la vida psíquica, pero tienen mayor importancia psicológica y pedagógica la imaginación y la memoria sensitiva, de cuya educación se trata en el capítulo inmediato.

CAPÍTULO X

EDUCACIÓN DE LA IMAGINACIÓN Y DE LA MEMORIA SENSITIVA

1. La educación de la imaginación.—2. Notas preliminares sobre la educación de la memoria.—3. La evolución de la memoria en el niño.—4. Normas referentes a las circunstancias y condiciones psicológicas de la memoria en los escolares.—5. La memoria en relación con la edad y con el sexo.—6. Diferencias observadas entre aprender de memoria y retener.—7. Preocupaciones modernas sobre la educación de la memoria.—8. Aprender de memoria no es lo mismo que aprender de rutina. 9. No hay daño para el niño en aprender de memoria.—10. Conveniencia y necesidad de los ejercicios de memoria sensitiva.—11. Opiniones autorizadas en favor de los ejercicios de memoria.—12. Los ejercicios de memoria y las conclusiones de la ciencia experimental sobre la materia.—13. Aplicaciones pedagógicas de la teoría expuesta.—14. ¿Qué contenido es preferible para los ejercicios educativos de la memoria?—15. Métodos para el aprendizaje de memoria.—16. Medios apropiados para la educación de la memoria sensitiva.—17. Advertencias de interés sobre la práctica de los ejercicios para la educación de la memoria sensitiva.—18. Prácticas más eficaces para el ejercicio de esta clase de memoria.—19. La repetición y el ejercicio de la memoria.—20. Utilidad de los repasos.—21. La Mnemotecnia como recurso pedagógico.—22. Notas bibliográficas.

1. LA EDUCACIÓN DE LA IMAGINACIÓN. — Tanto la imaginación como la memoria sensitiva son educables de igual manera que lo son los demás sentidos internos.

La imaginación puede educarse en cualquiera edad, pero siendo como es una facultad precoz, el tiempo más propicio para ello es de los seis a los dieciséis años en que es notorio el predominio de dicha facultad.

El descuido en esta parte puede ocasionar exaltaciones y extravíos difíciles luego de corregir, o dejar al menos en estado rudimentario y pobre una potencia que, convenientemente dirigida es de utilidad general para la vida e indispensable para cuantos se dediquen al cultivo de las bellas artes y aun de muchos oficios manuales.

Los extravíos de la imaginación por falta de dirección pedagógica pueden dar lugar a la formación de caracteres tímidos, medrosos y pesimistas, que a veces labran la desgracia de quienes

los sufren hasta el extremo de producir atentados contra la propia existencia debidos a funestas sugestiones de dicha facultad.

El miedo no es más que un defecto de educación de la imaginación.

La imaginación se educa contemplando espectáculos de la naturaleza y las grandes producciones artísticas. Asimismo el cultivo de las bellas artes perfecciona la imaginación.

La lectura y aun la recitación de obras selectas, así de la literatura clásica como de la moderna, a la vez que educan el buen gusto, contribuyen eficazmente a la educación de la imaginación.

En la escuela es posible cultivar el canto, el dibujo, la caligrafía y la bella lectura, siquiera sea elementalmente, y desde luego el maestro puede proporcionar al niño la contemplación de variados e interesantes espectáculos naturales.

Los juegos y el estudio de la Historia contribuyen igualmente a educar la imaginación.

Hay que evitar con decisión y perseverancia que la imaginación de los niños sea torpemente excitada por lecturas y cuentos, que produzcan espanto o sensación de espectáculos monstruosos, deformes e inverosímiles.

En los últimos años han producido grandes perturbaciones en la imaginación de niños y adolescentes las novelas inmorales y los espectáculos de crímenes en la escena y en los cinematógrafos.

A tal extremo ha llegado esta maléfica influencia, que muchos crímenes de gente joven se han explicado por la viva sugestión de escenas reprobables en imaginaciones exaltadas, sin el contrapeso del discernimiento del deber y de la voluntad educada para cumplirle.

El educador prudente evitará que los niños presencien tan perturbadores espectáculos, esmerándose por el contrario en que aprendan a distinguir bien la apariencia de la realidad.

"Cuanto antes aprenda el niño—dice Otto Lipmann (1)—a distinguir netamente la apariencia de la realidad, tanto mejor será para evitar que sufra amargas decepciones."

"Hay que desarrollar de tal modo la imaginación—dicen Philippe y Bon-

(1) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 89.

cour (1)—que sea equilibrada en sus elementos y en su relación con las restantes facultades psíquicas".

Los autores citados, además de recomendar el equilibrio de la imaginación, recomiendan el desarrollo de los diversos grados de dicha facultad (2).

2. NOTAS PRELIMINARES SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA MEMORIA EN GENERAL.—El estudio de la memoria, que ha preocupado siempre a psicólogos y pedagogos, ha sido objeto en los últimos tiempos de numerosos experimentos para determinar las normas de su evolución y los principios de su dirección pedagógica.

La exposición de los estudios fundamentales sobre la materia requiere por sí sola un libro voluminoso, por lo cual se limitan estas páginas a resumir las hipótesis más razonables, siguiendo principalmente las teorías de Meumann, que tanto crédito tienen entre los sabios de todo el mundo.

Respecto de la evolución general de la memoria pueden formularse las siguientes conclusiones teniendo en cuenta las experiencias llevadas a feliz término por los principales psicólogos modernos:

"1.ª La memoria inmediata crece durante toda la educación primaria y es más corta que en la edad adulta".

"Al terminar los estudios primarios la memoria no ha alcanzado aún su máximum, pues sigue aumentando hasta los veintidós y aun hasta los veinticinco años."

"2.ª La aceleración del aumento no es constante. En todos los géneros de memorias se distinguen períodos de crecimiento rápido, períodos de reposo, a veces hasta períodos de retroceso."

"Según las experiencias de Meumann, el desarrollo de la memoria inmediata es en conjunto muy lento hasta los trece años, presenta un crecimiento rápido de trece a diez y seis años, luego aumenta casi insensiblemente hasta su máximum que tiene lugar entre los veintidós y los veinticinco años."

"3.ª La rapidez de la evolución no es la misma para las diversas memo-

---

(1) RODRÍGUEZ LAFORA, G.—*Los niños mentalmente anormales* (Madrid, 1917), pág. 508.

(2) VAISSIÈRE, J. de La.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 118-9.

rias inmediatas. Existe una ley de clasificación casi siempre comprobada, pero diversa para los muchachos y muchachas."

"En los muchachos el orden medio de crecimiento es el siguiente: objetos—palabras de contenido visual—palabras de contenido acústico—sonidos y tonos—representaciones táctiles y musculares—números y conceptos abstractos—sentimientos; esta última memoria no se manifiesta claramente sino a partir de la adolescencia."

"En las muchachas, palabras de contenido visual—objetos—sonidos—números y conceptos abstractos, en este punto hay paralelismo cronológico con los muchachos—palabras de contenido acústico—representaciones táctiles y musculares—sentimientos."

"4.ª La influencia del interés sobre el más o el menos de intensidad relativa de tal tipo de memoria es manifiesta, aunque este interés no lo explique todo."

El profesor alemán W. A. Lay ha publicado un resumen de sus observaciones sobre el desarrollo de las diversas clases de memoria desde los siete a los diecinueve años (1), y de los datos recogidos resulta que la "memoria auditiva tiene, hasta los catorce años, un desarrollo rápido, y luego se hace más lento, mientras

Desarrollo de la memoria de los niños

Años de edad	Memoria auditiva	Memoria visual	Memoria auditiva y visual	Memoria auditiva, visual y lingual	Memoria auditiva, visual y gráfica
7	36,4	35,2	43,8	47,4	—
8	44,6	42,8	50,2	50,0	—
9	45,0	47,4	56,1	53,3	55,9
10	49,4	54,6	57,4	62,8	63,3
11	55,4	64,7	70,9	74,6	68,8
12	55,7	72,3	74,8	76,9	71,7
13	57,9	76,8	82,9	84,8	79,3
14	66,2	80,5	82,6	86,0	81,1
15	65,6	78,2	80,7	81,4	78,9
16	66,9	81,3	86,9	88,4	82,4
17	65,5	84,1	—	—	—
18	67,2	77,5	—	—	—
19	70,0	85,3	—	—	—

(1) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), pág. 122.

que la memoria visual, aumenta de un modo regular hasta los quince y diez y seis años."

"Antes de los nueve años de edad, la memoria auditiva es más fuerte que la memoria visual; después, ésta se hace en la mayor parte de los niños, más intensa que la memoria auditiva, y durante todo el tiempo escolar se desarrolla con mayor rapidez que ésta."

"Patentízase—añade el mismo autor (1)—que la memoria auditiva y la visual es durante todos los cursos escolares más fuerte que la memoria auditiva, visual y auditiva, visual y manual."

"Es inexacto, por más que haya sido apuntada la idea, que la retención se consiga mejor poniendo simultáneamente en acción varios sentidos."

"La memoria auditiva, visual y manual (¡en el dictado!) es más débil que la memoria auditiva y visual, porque la atención en la interpretación se divide, como hemos podido observar en nuestros experimentos sobre los tipos de imaginación."

"El desarrollo de la memoria de los números y palabras abstractas corre paralelamente en niños y niñas."

"En lo demás, los dos sexos se diferencian."

"En los niños predomina la memoria de los objetos, y en las niñas la memoria de palabras de contenido visual."

"En cuanto a la educación, interesa tener en cuenta: que los niños, hasta el período de la pubertad, son muy sensibles a los objetos y principalmente a las percepciones visuales; empero, son menos aptos en las nociones abstractas y en los sentimientos más delicados."

3. La evolución de la memoria en el niño.—La evolución de la memoria en el niño pasa por fases muy diferentes, cuyas circunstancias pueden reducirse a las siguientes conclusiones:

"1.ª Los recién nacidos no tienen memoria: no se advierte indicio alguno cierto de memoria durante los dos primeros meses."

"2.ª Hacia el tercer mes se advierte una memoria que parece no ser sino la manifestación de la individualización de las tendencias: movimientos de la boca, a la vista de la botella de leche y del delantal blanco de la nodriza, manoseo de los objetos."

"3.ª En el siguiente período el niño reconoce los objetos y las personas aun después de cierto lapso de tiempo. Durante el primer año este reconocimiento es todavía muy poco seguro y si los padres se ausentan mucho

(1) Obra citada, págs. 122-3 y 126.

tiempo, ya no les reconoce a su vuelta. Al año y nueve meses el niño es ya capaz, no sólo de reconocer, sino hasta de expresar bien o mal los hechos del recuerdo. A los dos años se acuerda de los detalles de los sucesos."

"4.ª Antes de los tres años está a punto de verificarse ya el reconocimiento. Si el niño tiene menos de dos años en general no reconoce ya a sus padres al cabo de algunos días de ausencia. Durante el tercer año el reconocimiento se verifica aun después de algunas semanas; en el cuarto año después de algunos meses; a partir del principio del quinto año de la edad, existe el reconocimiento de sucesos que datan de un año."

"5.ª El reconocimiento existe antes que el recuerdo espontáneo y este último antes que el recuerdo provocado por preguntas" (1).

Son de gran interés para conocer la evolución de la memoria, tanto en los niños y niñas como en los adolescentes, las siguientes observaciones de E. Meumann:

"Se puede establecer una *serie* en el desenvolvimiento de la memoria. En los muchachos, al principio se halla mejor desarrollada la memoria de *objetos;* sigue la memoria de palabras de contenido visual, después la memoria de palabras de contenido acústico, luego la de sonidos o tonos, más tarde la memoria de nociones táctiles y de movimiento y la memoria de números y conceptos abstractos, y, finalmente, se desarrolla la memoria de los movimientos afectivos.

El desarrollo de estas clases de memoria en las niñas, muestra un curso que discrepa sólo en pocos puntos. En ellas precede la memoria de palabras de contenido visual. Sólo luego sigue la memoria de objetos, después la de sonidos, más tarde la de números y conceptos abstractos en que las niñas van paralelamente a los muchachos, luego sigue la memoria de palabras de contenido acústico, que viene en las niñas bastante tarde, luego la memoria de representaciones del tacto y movimiento, y, finalmente, la de los movimientos afectivos.

Las particularidades que se manifiestan en los experimentos son las que siguen: en primer lugar, los *sexos* se diferencian, en su desarrollo, en algunos puntos muy notables que, no obstante, no se manifiestan de un modo enteramente concorde en los resultados obtenidos por varios autores.

Mientras, según Netschajeff, parece que los muchachos, en comparación con las niñas, tienen más firme memoria para los objetos perceptibles por los sentidos, según Lobsien en las niñas la memoria visual se halla conside-

---

(1) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 113-4.

rablemente mejor desarrollada que en los muchachos. Pero esto indica una mejor memoria de objetos en las niñas.

Los muchachos parecen poseer mejor memoria para los números, palabras y sonidos (Lobsien), y toda la disposición de la memoria del muchacho la juzgo yo como más abstracta; por la disposición de su memoria, los muchachos parecen más dispuestos para el pensar abstracto, las niñas más para las representaciones sensitivo-intuitivas. Netschajeff estableció además que también el *tipo de memorización* de los niños tiene conexión con la clase de memoria predominante, y es interesante desde el punto de vista pedagógico, que, según sus observaciones, la memoria media de los niños que aprenden de un modo visual y motórico es superior al promedio de la clase, mientras que la memoria de los que aprenden por un método acústico está por debajo de dicho promedio.

Como en todas las cosas, así también, en el terreno de la memoria, los muchachos son un poco superiores a las niñas en los primeros años de la escuela (según Lobsien hasta los diez), pero luego las niñas siguen superiores hasta fines de la escuela primaria.

La mayor diferencia entre la memoria del muchacho y la niña se muestra entre los once y catorce años. Durante este tiempo, el desarrollo de la memoria de las niñas es por término medio notablemente mejor que el de los niños. Sólo desde los catorce años los niños se acercan a las niñas y suelen superarlas.

Finalmente, Netschajeff examinó también la conexión entre el desarrollo de la memoria, y el desenvolvimiento corporal de los niños. En 130 niños midió la capacidad pulmonar y la fuerza muscular por el dinamómetro. El resultado fué que los niños, que parecen superiores en ambas funciones fisiológicas, tienen también, por término medio, memoria mejor.

De ahí se puede colegir tal vez que los niños corporalmente robustos son favorecidos para el desarrollo de su memoria" (1).

4. NORMAS REFERENTES A LAS CIRCUNSTANCIAS Y CONDICIONES PSICOLÓGICAS DE LA MEMORIA EN LOS ESCOLARES.—Son muy numerosas las observaciones hechas sobre las condiciones y circunstancias psicológicas en la memoria de los escolares. En la imposibilidad de exponerlas todas, se resumen en las siguientes conclusiones:

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 131-2.

1.ª La memoria se acrecienta no sólo durante la edad escolar (de seis a catorce años), sino que sigue aumentando su capacidad hasta los veinticinco años.

2.ª Este crecimiento tiene períodos de reposo y no es raro anotar algún retroceso.

3.ª El crecimiento más rápido después de la edad escolar es de los trece a los dieciséis años.

4.ª La evolución de la memoria para los adolescentes ofrece diferencias con el sexo.

5.ª La capacidad de aprender es menor en el niño que en el adulto.

6.ª El resultado parece inverso en lo referente a la facultad de retener.

7.ª El niño en las escuelas primarias aprende antes y olvida menos.

8.ª Las niñas hasta los trece o catorce años tienen mayor capacidad para retener que los niños.

9.ª La memoria se halla generalmente en relación directa con el entendimiento, aunque hay excepciones de memorias muy especializadas (1).

5. La memoria en relación con la edad y con el sexo.— La capacidad de la memoria aumenta progresivamente, según las tablas de Pyle (2), desde que el niño nace a la vida de los sentidos hasta los diez y ocho años, que corresponde a la nubilidad, tanto para el hombre como para la mujer.

Paul Barth considera indudable que la mejor disposición de la memoria es anterior a la crisis de la pubertad, pasada la cual la memoria sigue desarrollándose hasta los veinticinco años, en que llega al máximum, según la autorizada opinión de Meumann (3).

Contra la creencia común opina Lipmann que la memoria del niño es peor que la del adulto, y si la opinión vulgar es contraria

---

(1) Véanse dichas conclusiones explicadas en la *Psicología pedagógica*, del P. Vaissière, págs. 121-3 de la edición impresa en Madrid el 1919.

(2) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), págs. 136-141.

(3) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 425-6.

obedece a que no se establece la debida distinción entre la facilidad de aprehender y la capacidad adquisitiva (1).

En cuanto a las diferencias que el sexo establece en la memoria afirma Pyle que la retentiva de la mujer es superior a la del hombre (2).

6. DIFERENCIAS OBSERVADAS ENTRE APRENDER DE MEMORIA Y RETENER.—El P. Jules de La Vaissière, después de haber comparados los datos que ofrece la Psicología experimental sobre los fenómenos de aprender de memoria y de retener, tanto en los niños como en los adultos, resume los resultados en los términos siguientes:

"1.° Hasta los catorce años inclusive, la capacidad de aprender es menor que en los adultos, al menos en el medio observado, es decir, en las clases populares. Por supuesto, primero hay que dar cierto tiempo de ejercicio al adulto que ha tomado el hábito de usar sobre todo su memoria lógica, de guardar el sentido y no la letra.

2.° El resultado parece inverso en lo referente a la facultad de retener. El niño de las escuelas primarias olvida menos de prisa que el adulto y necesita menos repeticiones para aprender.

Esta contradicción aparente se explica: el niño ha repetido más a menudo y durante más tiempo; por consiguiente, se han fijado más profundamente las impresiones.

Experiencias bien determinadas han comprobado esta interpretación" (3).

En la vejez hay tendencia a excluir nuevos datos de memoria sensitiva por apego tenaz a los antiguos.

En dicha edad el número de hechos adquiridos cada año es menor que el que se olvida.

Los viejos recuerdan bien lo viejo, lo de su niñez, y no recuerdan que *ayer* nos contaron de igual manera un suceso de larga fecha.

---

(1) LIPMANN, Otto.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 83. Véase también en la página 55 de este volumen la distinción establecida entre facilidad y capacidad al tratar de la educación de los sentidos.

(2) Obra citada (Madrid, 1925), pág. 143.

(3) VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 121.

7. PREOCUPACIONES MODERNAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA MEMORIA.—El criterio a que se ha hecho referencia en el capítulo anterior sobre la inutilidad de la memoria ha tenido gran influencia, como es de presumir, en el orden pedagógico, en donde se ha considerado hasta como un crimen contra los niños cualquier intento de aprendizaje de memoria, y se ha estimado como el mayor acierto la supresión de los libros escolares.

Es evidente que si la memoria sensitiva se ejercita con exceso haciendo esta facultad centro y único punto de apoyo de todo conocimiento con evidente perjuicio de las facultades intelectuales, se comete un grave error, que es psicológico y pedagógico a la vez; pero el legítimo deseo de evitar semejante abuso no debe llevar a suprimir todo ejercicio de memoria, dejando inculta esta preciosa facultad.

"El objeto de la educación no es trasegar rutinaria y desordenadamente textos y más textos al alma del niño, sino desenvolver armónica y progresivamente sus facultades."

"Las lecciones de memoria se adhieren, pero no se asimilan."

"El que estudia de rutina prefiere la cáscara al grano."

"La enseñanza antigua tenía por ejes la memoria y los libros; la enseñanza moderna tiene por base las cosas y la experiencia de los alumnos."

Estas opiniones de gran número de pedagogos contemporáneos no son incompatibles, sino muy conciliables con el ejercicio de la memoria sensitiva fundado, no sólo en la experiencia tradicional, sino en opiniones de pedagogos muy autorizados y en las conclusiones deducidas de las prolijas experiencias practicadas en los laboratorios de Psicología y Pedagogía.

8. APRENDER DE MEMORIA NO ES LO MISMO QUE APRENDER DE RUTINA.—Desde luego no debe confundirse el acto de aprender de memoria con el de aprender de rutina.

Aprender de memoria es adquirir palabras y textos conociendo su significación.

Aprender de rutina es adquirir palabras sin saber lo que significan.

Aprender de memoria casi siempre es útil: aprender de rutina siempre es nocivo y perjudicial.

9. NO HAY DAÑO PARA EL NIÑO EN APRENDER DE MEMORIA.— También se han exagerado grandemente los daños que causa a los niños aprender de memoria definiciones, fórmulas y reglas.

El enseñar el alfabeto se ha considerado como uno de los mayores disparates de la vieja Pedagogía, y, sin embargo, todos los que tenemos práctica escolar sabemos que el alfabeto, las tablas de multiplicar, las oraciones y el texto del Catecismo, los paradigmas gramaticales, las reglas de Ortografía, los nombres geográficos y otra porción de cosas útiles las aprenden de memoria los niños sin esfuerzo alguno y en la mayor parte de los casos sin ninguna repugnancia (1).

Es tal la facilidad que los niños tienen para aprender de memoria, que cuando no se les enseñan cosas útiles aprenden las inútiles.

En los ejercicios de lectura, apenas leen dos o tres veces un mismo libro, en lugar de leer, recitan, lo cual prueba que el aprender de memoria en la niñez es casi una función natural.

CONVENIENCIA Y NECESIDAD DE LOS EJERCICIOS DE MEMORIA SENSITIVA.—Hay además ejercicios que, si se hicieran razonadamente, se dificultarían mucho.

Si hubiera que esperar a que los niños razonasen el aprendizaje de la lectura, por ejemplo, no aprenderían a leer en muchos años, y aprendiendo a leer con ejercicios de memoria sensitiva es cosa de pocos meses.

Lo mismo puede decirse de la enseñanza de las lenguas.

Si se dejasen el aprendizaje de la tabla de multiplicar y los ejercicios de cálculo para cuando el niño pudiera razonar las operaciones aritméticas, aparte de la dificultad práctica de hacerlo, se habría perdido toda la oportunidad para lograrlo.

Por ésta y otras razones hasta puede defenderse el aprendizaje de memoria de algunas normas, aunque el niño no pueda comprender todo el alcance de los textos que aprenda.

Es evidente que un niño no podrá comprender, por ejemplo, la

(1) Parece inútil insistir en la necesidad de aprender de memoria algunos elementos de la enseñanza primaria.

Sin saber de memoria el alfabeto, por ejemplo, no es posible usar ningún diccionario ni manejar una guía de ferrocarriles o una lista de teléfonos.

significación, valor y trascendencia de los mandamientos de la Ley de Dios; pero una vez aprendidos de memoria, la experiencia y la cultura explican en adelante su sentido, y el texto, impreso indeleblemente en la memoria, sirve después de norma moral para toda la vida.

Y lo que se ha dicho de los mandamientos de la Ley de Dios, puede decirse de una definición, de una regla, de una fórmula y de otras muchas nociones elementales, que cuando no se adquieren de memoria en los primeros años, raras veces se aprenden después.

Los maestros experimentados saben bien lo difícil que es para los adultos aprender de memoria algunos rudimentos que los niños aprenden con suma facilidad.

11. OPINIONES AUTORIZADAS EN FAVOR DE LOS EJERCICIOS DE MEMORIA.—Las razones que dictan la experiencia y la práctica escolar en favor de los ejercicios y aun de las lecciones de memoria, se apoyan también en la opinión de pedagogos muy autorizados, entre los cuales se hallan Vives, Comenio, Herbart y Kant, como escritores clásicos, y Harris, Paulsen, W. James y W. H. Pyle entre los modernos.

Sobre la importancia de la memoria y la necesidad de educarla en la niñez dice lo siguiente Luis Vives:

"El receptáculo y como tesoro de lo que enseñan los maestros es la memoria, donde se conserva todo lo aprendido. Sería inútil el trabajo empleado en los estudios de no haber sitio en que se contenga lo que hemos adquirido. Si todo esto se derrama es lo mismo que echar agua en un tonel agujereado, como cuenta la fábula de las hijas de Danae."

"La infancia es la edad más a propósito para recibir lo que se enseña, a causa de tener entonces libre y expedita la memoria, sin que la estorben otros pensamientos y cuidados que no dejan paso fácil a la enseñanza que se presenta, según sucede en la mayor edad. Además, los niños no consideran como trabajo el estar sentados, atender, leer y escribir, aprender y ejercitarse; por eso se cansan menos; mientras que a los adultos causa fatiga el considerar cuánto trabajo tienen."

"Con razón llamaban los griegos παιδομαθές, es decir, instruídos desde la infancia, a los que sabían bien alguna cosa; aunque el viejo, en vez de esta facilidad de aprender, dispone de un juicio más seguro y de un saber

reunido mediante la experiencia, esto es, tiene maña en lugar de fuerza" (1).

"No dejes de reposar la memoria—añade el mismo insigne polígrafo en su *Introducción a la Sabiduría*—, que ella se huelga que la trabajes y te sirvas della, y así se mejora y acrecienta."

"No pase día en que no encomiendes a la memoria que guarde alguna cosa."

"Los instrumentos—añade dicho famoso pedagogo en la obra citada—con que se fabrica el edificio del saber humano son tres: ingenio, memoria y estudio."

"La memoria—dice Comenio en el capítulo XVIII de su *Didáctica magna*—es una de las cosas que primeramente debe aumentarse y reforzarse en la primera edad."

"Es muy necesario—dice Herbart (2)—aprender de memoria, y ello tiene aplicación a todas las ciencias".

"Se debe enseñar a aprender de memoria. Si no, se encontrarán siempre en los principios, se detendrán pronto y tratarán en vano de seguir adelante."

"La memoria—añade Kant (3)—se ha de cultivar desde muy temprano."

De la misma opinión es Paulsen (4) cuando afirma que "no hay que exagerar la tendencia a suprimir los ejercicios de memoria".

"La memoria mecánica—dice Pyle (5)—es de considerable importancia en la educación temprana, y de alguna importancia durante toda la vida."

"El aprendizaje al pie de la letra—añade en otra obra el citado profesor de la Universidad de Missouri (6)—es una tarea que, generalmente no se exige a los educandos muy a menudo; *pero en todos* los grados de la escuela es necesario un aprendizaje de esta clase."

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1923), págs. 137-8.

(2) Herbart, J. F.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 70.

(3) *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación* (Madrid, 1911), pág. 65.

(4) Castillejo y Duarte, José.—*Un curso de Pedagogía del profesor Paulsen* en el *Boletín de la I. L. de Enseñanza* de Madrid, del año 1905, pág. 327.

(5) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 179.

(6) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 127.

Y otro pedagogo norteamericano muy autorizado como psicólogo sostiene análoga opinión en los términos siguientes:

"La memoria de las fechas, de los nombres o de las palabras en general, puede y debe ser cultivada en cierta medida sin intentar asociación de ningún género, salvo la de la sucesión."

"El confiar a la memoria bellos pasajes de poetas y de prosa literaria cultiva ciertamente una memoria de palabras sin detrimento del pensamiento."

"Una lista aprendida de memoria, de nombres propios, nombres de personas de representación histórica o de caracteres de las grandes obras literarias—de Shakespeare, de la *Iliada* o de la *Odisea*—servirán al doble propósito de su propia utilidad por una parte y, por otra, como medio de mantener la actividad de la facultad de recordar nombres propios, que disminuye muy rápidamente en las personas consagradas a la ciencia, a la Literatura y a la Filosofía."

"También el aprendizaje de memoria de los paradigmas en el estudio del lenguaje produce el efecto de cultivar esta memoria de las palabras y de los datos aislados."

"Si el espíritu necesita en estos procesos de memoriazación de listas de nombres propios, y de datos importantes de la Historia o de paradigmas de la Gramática, considerará las acciones y los caracteres de las personas nombradas, o los acontecimientos asociados con las fechas, o las relaciones lógicas de las flexiones de los verbos y de los nombres".

"Y este género de conocimiento es positivo y valioso."

"Los abogados radicales del método racional de enseñanza se equivocan, quizás, al repudiar enteramente toda memoria mecánica de datos y nombres."

"Ciertamente que están en lo firme al oponerse a los excesos de la antigua pedagogía que obligaba a los discípulos a aprender de memoria, página tras página el contenido de una gramática *verbatin et literatin et punctuatin;* pero ¿no hay un término medio? ¿No hay una lista mínima de detalles, de datos y nombres que deben y pueden ser memorizados para la salud del sistema nervioso y por la utilidad intrínseca de los datos mismos?"

"Y ¿no debe la persona continuar durante el resto de su vida ejercitando estas clases de memoria referentes a los detalles en beneficio de la salud física?"

"Esta es una cuestión de gran interés para el cultivador de la pedagogía patológica" (1).

"Los excesos del antiguo método de memorización verbal y las inmensas ventajas de la enseñanza objetiva en las primeras etapas de la educación—añade a lo dicho W. James (2)—han llevado acaso a los que filosofan sobre enseñanza a una reacción demasiado fuerte. El aprender cosas de memoria es un método que se desprecia indebidamente, pues cuando todo ha pasado, queda el hecho de que lo verbal es, en definitiva, lo más práctico y útil para el comercio mental."

12. Los ejercicios de memoria y las conclusiones de la ciencia experimental sobre la materia.—Las normas que sobre los ejercicios y lecciones de memoria han dictado la experiencia tradicional y la práctica de la enseñanza así como las opiniones de pedagogos antiguos y modernos que sobre el mismo asunto se han transcripto en el capítulo anterior, han sido confirmadas en los laboratorios de Psicología experimental.

A ello han contribuído sabios de tanta autoridad como Ebbinghaus, Külpe, Müller y sobre todo Meumann, que, resumiendo las experiencias de los demás y las propias, razona las circunstancias que favorecen el aprendizaje de memoria y enumera, entre otras, la legibilidad del escrito, la facilidad de la pronunciación, el tono medio de la voz, la velocidad o tiempo de la expresión, su ritmo y medida, la distribución y número de las repeticiones y la *edad* de las asociaciones (3).

De lo antedicho se deduce que las viejas prácticas escolares, tan censuradas en los tiempos modernos, de cantar las tablas aritméticas y de versificar algunas reglas difíciles de retener en prosa, han sido justificadas por la Psicología experimental.

También se ha demostrado que la facilidad con que se aprende una poesía obedece principalmente a su ritmo y a su rima.

Todavía queda por aducir otro testimonio en favor de los ejercicios de memoria: la práctica de los mismos que los combaten.

---

(1) Harris, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), pág. 200-2.

(2) James, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), págs. 148-9.

(3) Para ampliar las ideas sumariamente expuestas en el párrafo anterior véanse las páginas 210-1 del *Compendio de Pedagogía experimental*, de E. Meumann, impreso en Barcelona el año 1924.

En una escuela muy notable de Madrid cuyo director alardeaba, como maestro moderno, de no usar más libros escolares que los de lectura para evitar el vicio del memorismo, pudo comprobar el autor de la presente obra que los niños aprendían y recitaban lecciones orales de memoria, que añaden a la inexactitud los vicios que pueden tener las lecciones de memoria de los textos escritos.

A ello se vió, sin duda alguna, obligado por la necesidad el maestro a quien se ha aludido en el párrafo anterior.

13. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA TEORÍA EXPUESTA.— Las razones expuestas en los artículos precedentes demuestran, no sólo la conveniencia, sino la necesidad de educar la memoria sensitiva en la época más propicia que es cabalmente la de la edad escolar.

De no hacerlo así, causaremos a nuestros discípulos un daño irreparable, porque más adelante tendrán necesidad de autoeducar su memoria con mayor esfuerzo y muy escaso provecho.

Si la educación ha de ser completa (1) es indispensable educar la memoria y, desde los comienzos de la instrucción primaria, la memoria sensitiva.

La memoria sensitiva, como la imaginación, es facultad precoz, por lo cual puede y debe educarse antes de la edad escolar y desde luego en los años en que el niño asiste a la escuela.

Siendo la memoria sensitiva una facultad orgánica y siendo el cerebro el órgano central de todas las facultades sensitivas, es verosímil que la época más propicia para la educación de la memoria, referida al orden sensible, corresponda a la mayor plasticidad del cerebro, que comienza a disminuir después de la pubertad (2).

Bain afirma que el período plástico del cerebro en su grado máximo se extiende desde los seis a los diez años de edad (3).

---

(1) Integral dicen con evidente impropiedad algunos autores especialmente los franceses y los afrancesados.

(2) KIRKPATRICK, Ed. A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 338.

(3) SULLY, James.—*Psicología pedagógica* (Nueva York, 1889), pág. 186.

El ejercicio de la memoria es indispensable para la conservación y desarrollo de esta facultad.

"Nada—dice Quintiliano (1)—se desenvuelve más por el cultivo y se atrofia tanto por el abandono como la memoria."

Tratando Luis Vives de la necesidad de ejercitar la memoria dice lo siguiente:

"Adquiere la memoria gran vigor con el ejercicio y la reflexión frecuente, porque se hace más pronta para recibir, más extensa para contener muchas cosas y de mayor tenacidad para conservarlas. Ninguna otra función del alma pide como ésta el propio cultivo, pues las dotes del entendimiento no se deterioran con la interrupción y el descanso, sino que, a menudo, con ellos se restauran y adquieren mayor vigor, mientras que la memoria que no se ejercita se embota y hace más tarda cada día y más floja por el ocio y la quietud" (2).

De la misma opinión fué Comenio, el cual, con referencia a este punto, dice lo siguiente:

"Cuanta más savia chupa el árbol, tanto más sano crece, y recíprocamente, cuanto más sano crece, absorbe más savia" (3).

El escritor alemán E. Meumann ha resumido con máxima autoridad en los términos siguientes las aplicaciones pedagógicas que se refieren a la educación de la memoria:

"Es fácil deducir de todos estos hechos, reglas pedagógicas para la técnica del aprender, pero principalmente, atiéndase a los estadios de él.

El niño que se halla familiarizado con ellos se guardará con facilidad de un aprender prematuro e insuficientemente fijado, y con esto ahorrará mucho trabajo inútil.

Todas las repeticiones escolares deben, además, procurar refrescar *una vez*, tan pronto como sea posible, la materia aprendida; luego, es mucho menor el peligro del olvido que si dicha repetición se difiere.

Cuanto al proceder de los niños en el aprender, no carece de importancia

---

(1) *De Institutione Oratoria*, XI, 2, § 40.
(2) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1923), págs. 89-90.
(3) *Didáctica magna*, cap. XVIII, § 33.

que, cuando el aprendizaje ha llegado hasta cierto punto, alcanzamos un *sentimiento del poder decir de memoria.*

Se descubren grandes diversidades individuales.

En algunos hombres (los que despachan rápidamente) este sentimiento se manifiesta presto y los mueve a pasar demasiado de prisa a la audición de lo aprendido o a su recitación; en otros (los de índole previsora) se anuncia demasiado tarde; si se les exige después de algún tiempo que prueben a recitar de memoria, ellos mismos quedan asombrados de cuán seguramente les sale la repetición.

El sentimiento del poder decir de memoria depende de la costumbre, de la disposición pasajera y del ejercicio.

Por el ejercicio en el aprender se hace más seguro en los niños y les hace posible una mejor comprobación personal del efecto del aprender.

También sobre esto puede el maestro llamar la atención de los niños y darles dirección para que atiendan a esas señales interiores del saber de memoria, dirección que según los temperamentos de los niños, ha de moderar a los ligeros y animar a los tímidos."

"Es principalmente importante para el pedagogo la cuestión de si el ejercicio especial va más allá de la materia ejercitada; si, v. gr., por el ejercicio de una memoria especial, como de los sonidos o números, ejercitamos juntamente toda la memoria, o sea la capacidad general de fijar y retener. Esto tiene además conexión con la cuestión de si hay un ejercicio concomitante (corporal e intelectual).

A la vez nos interesan desde el punto de vista pedagógico, principalmente las *condiciones* del ejercicio; ¿de qué condiciones depende todo progreso en el ejercicio? Luego es también prácticamente interesante la cuestión: ¿qué *límites* tenga el progreso en el ejercicio? ¿Hay un límite general para cada una de las funciones corporales y espirituales? ¿Hay un límite individual del ejercicio para cada hombre, más allá del cual no sea posible ningún acrecentamiento de nuestras habilidades? Finalmente, el educador práctico se interesa también por la cuestión de la pérdida del ejercicio. Si cesamos de ejercitar una facultad, perdemos el efecto alcanzado por el ejercicio; ¿de qué condiciones depende esta pérdida? ¿Cuán rápidamente se produce? Principalmente cuando dejamos de seguir ejercitándonos. ¿Habrá también en esto una pérdida general del ejercicio y otra especial; y qué conexión tienen entre sí?

Si contestamos estas preguntas guiados por los hechos de la memoria, se puede decir en primer lugar que *hay de hecho un ejercicio general de la memoria,* como ha sido demostrado primero por el Dr. Ebert y por mí, mediante experimentos especiales; esto es, que cuando ejercitamos nuestra

memoria y nuestra capacidad de aprender en determinada materia, perfeccionamos con esto *toda* la memoria" (1).

14. ¿QUÉ CONTENIDO ES PREFERIBLE PARA LOS EJERCICIOS EDUCATIVOS DE LA MEMORIA?—Es también problema importante en orden a la educación de la memoria determinar el contenido de los ejercicios. Desde luego conviene saber que la memoria se educa, aunque se aprendan textos sin sentido y sin utilidad práctica (2).

De todas suertes, siendo indiferente el contenido del recuerdo para los efectos de la educación de la memoria, daremos preferencia a textos útiles y de aplicación para la vida práctica.

A este efecto, nos esmeraremos en elegir bien los ejercicios para la educación de la memoria sensitiva.

En opinión de los pedagogos modernos más autorizados, el mejor material para el ejercicio de dicha facultad es la palabra hablada y escrita en sus múltiples y variadas formas. El estudio de las lenguas desde la primera edad y especialmente de la lengua materna, y el de obras literarias muy selectas es también objeto muy recomendable para el ejercicio de la memoria.

"Es mejor material para la memoria—dice Pyle (3)—el objeto que la palabra."

"En los primeros años es más eficaz la presentación auditiva".

"Desde los nueve años es preferible la visual."

15. MÉTODOS PARA EL APRENDIZAJE DE MEMORIA.—Los métodos para el aprendizaje de memoria son dos: total y parcial.

El método total consiste en aprender de memoria un texto repitiéndole enteramente cuantas veces sea preciso hasta que se aprende.

El método parcial, por el contrario, consiste en aprender los textos fragmentariamente, por partes, aprendiendo al mismo tiempo su unión para retener el conjunto.

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 224-6.

(2) Autor y obra citados (Barcelona, 1924), págs. 226-8.

(3) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 239-42.

Las opiniones más autorizadas son favorables al método total, siempre que la extensión del texto no sea muy grande.

En este caso, es preferible aplicar un método intermedio, que consiste en repetir el texto totalmente haciendo pausas al final de las partes principales (1).

Sobre las ventajas e inconvenientes de aprender de memoria por fragmentos o en conjunto, dice lo siguiente W. H. Pyle, profesor de Psicología pedagógica de la Universidad de Missouri:

"Los experimentos han mostrado que el aprendizaje por pequeños trozos—una línea o pocas líneas de una vez—no es el procedimiento más económico. En el aprendizaje, sea de prosa o verso, se obtiene un ahorro de tiempo estudiando de una vez un largo segmento, leyéndolo enteramente desde el principio al fin hasta que es aprendido. El trabajo experimental muestra que el método *total*, aplicado al aprendizaje de trozos, hasta unas 240 líneas de longitud, produce un ahorro de tiempo, comparado con el aprendizaje de los mismos trozos por pequeñas porciones, o sea el método *parcial*. Ningún experimentador ha usado trozos de más de 240 líneas.

No obstante, cada uno de los dos métodos tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Si el asunto escogido se divide en partes y, después de aprender cada una de éstas, se suma el tiempo empleado en un aprendizaje, resulta, comúnmente, que esta suma es menor que el tiempo empleado en aprender la solución, o asunto escogido, por el método *total*. Pero después que la selección es aprendida en partes se necesita más tiempo para conglutinarlas, de suerte que la suma de los tiempos empleados en aprender cada una de las partes, más el tiempo requerido para conglutinarlas, es mayor que el tiempo gastado en aprender la selección por el método *total*. El flaco del método total consiste en que es difícil mantener un alto grado de atención desde el principio al fin de una larga selección y, además, que algunas partes son aprendidas mucho antes que otras, a pesar de lo cual el método *total* resulta más económico. Una combinación de los dos métodos de modo que se utilice lo que tiene de bueno cada uno, debe ser recomendada en la práctica" (2).

El mismo autor resume así su pensamiento sobre el asunto en otra de sus obras diciendo:

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 213-5.

(2) PYLE, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), págs. 127-8.

"El medio más económico de aprender de memoria el todo, y no por fragmentos, porque a este método hay que añadir el esfuerzo de recordar las uniones" (1).

16. MEDIOS APROPIADOS PARA LA EDUCACIÓN DE LA MEMORIA SENSITIVA.—La memoria, como todas las facultades, se educa mediante el ejercicio.

"Del ejercicio constante de la memoria—dice J. Sully (2)—resulta el mejoramiento de esta facultad y la mayor aptitud para adquirir y reproducir los conocimientos".

Son ejercicios adecuados para la educación de la memoria sensitiva el estudio de los idiomas, especialmente el de la lengua materna; la recitación, el estudio del Catecismo de la Doctrina cristiana, de la Geografía y la Historia, y principalmente el de la Historia natural (3).

Estos ejercicios no educan solamente la memoria sensitiva: educan también otras facultades, pero contribuyen eficazmente a la educación de aquélla.

De igual manera el relato de los paseos y excursiones escolares, no sólo sirve para ejercitar la memoria, sino para educar la imaginación evocando las sensaciones recibidas.

Es, por último, medio eficaz para la educación de la memoria sensitiva la enseñanza del Solfeo, que aprenden los niños con gran facilidad y que, de ordinario, es tan penoso para los adultos.

17. ADVERTENCIAS DE INTERÉS SOBRE LA PRÁCTICA DE LOS EJERCICIOS PARA LA EDUCACIÓN DE LA MEMORIA SENSITIVA.—En la práctica de los ejercicios para la educación de la memoria, unas circunstancias la favorecen y otras la dificultan.

Desde luego tienen influencia decisiva en el resultado las condi-

---

(1) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 234-7.

(2) SULLY, J.—*Psicología pedagógica* (Nueva York, 1889), págs. 178-9.

(3) No hay necesidad de advertir de nuevo, porque la advertencia late en todo este capítulo, que en manera alguna se recomiendan dichas enseñanzas aprendidas solamente de memoria. Antes bien, para que esta facultad se ejercite debidamente es necesario que las citadas disciplinas se dirijan primero al entendimiento.

ciones internas del educando en el momento del ejercicio y la calidad de la materia que se aprende.

Las condiciones internas para aprender de memoria son principalmente la intensidad, uniformidad y perseverancia de la atención; su adaptación rápida al texto que se ha de aprender y el estado afectivo del que aprende.

Por regla general se aprende más y mejor cuando el espíritu goza de una serena alegría. Sin embargo, un gran dolor puede contribuir a fijar algunos recuerdos de modo perdurable.

Los estados de fatiga, de cualquier clase que sean, dificultan el resultado de los ejercicios.

Por último, influyen favorablemente en el aprendizaje de memoria el impulso de la voluntad, el interés y la costumbre de dicho ejercicio.

Las repeticiones sin voluntad de aprender son inútiles casi totalmente.

Respecto de la calidad del objeto se tiene por cierto que es más fácil aprender textos conexos lógicamente unidos que fragmentos aislados sin conexión alguna.

"Toda materia verbal—dice Meumann (1)—se retiene tanto más fácilmente cuanto más conocidas son las palabras y más sencilla es la construcción de la frase."

En cuanto a la velocidad del ejercicio para aprender de memoria la regla experimental es repetir lentamente para aumentar la velocidad después de haber vencido sus primeras y mayores dificultades.

Cuanto más de prisa se aprende tanto menor es la duración de la retentiva.

Es también ley demostrada que la interrupción del ejercicio, con tal que no sea muy prolongada, favorece la educación de la memoria (2).

Es también sobradamente conocido el fenómeno psicológico de

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 218.

(2) Obra citada (Barcelona, 1924), págs. 228-9.

que la asociación de ideas ayuda grandemente al ejercicio de la memoria (1).

En cuanto al fin inmediato que debemos proponernos en los ejercicios de memoria, hay que tener muy presente esta observación de W. James:

"Cuando deseemos fijar una cosa nueva en nuestra mente o en la de un discípulo, nuestro mayor esfuerzo ha de consistir, no tanto en *imprimir* y *retener* como en *relacionar* el objeto con algo ya conocido. Relacionar es pensar, y si atendemos claramente a la relación, la cosa relacionada tenderá a persistir sin necesidad de solicitarla" (2).

18. PRÁCTICAS MÁS EFICACES PARA EL EJERCICIO DE LA MEMORIA SENSITIVA.—Los autores modernos han estudiado las prácticas más eficaces para el ejercicio de la memoria sensitiva, y a este propósito formula Lay las siguientes conclusiones con referencia a Meumann y a otros autorizados escritores contemporáneos:

"1.ª El resultado es mejor, si las repeticiones de un fragmento extenso son repartidas entre varios días. Este hecho se funda en la regla siguiente: cuanto más antiguas son las uniones de las imágenes, tanto más fácil es renovarlas. Si se amontonan las repeticiones una después de otra, se trabaja con nexos más recientes y, por ello, es inferior el resultado.

2.ª Aprender de memoria un fragmento como un todo, es más provechoso que aprenderlo en fragmentos parciales. Las repeticiones, por ejemplo, al aprender una poesía, que no sea demasiado larga, deben ser repartidas en todas las estrofas, de manera que la atención se despierte siempre de nuevo. No se establecen conexiones falsas entre el fin y el principio de los fragmentos y se concibe mejor la conexión lógica del todo. Al aprender el total, se ejercitarán por separado aquellos puntos que más difíciles parezcan. En trozos grandes, será necesaria una división; se tomarán los fragmentos tan grandes como sea posible.

3.ª De nuestros experimentos sobre la ortografía se deduce que la mayor parte de los niños aprenden mejor leyendo que escuchando. El maestro debe llamar la atención del alumno sobre el aprovechamiento ventajoso de sus tipos de intuición.

---

(1) Recuérdese que las asociaciones de ideas más importantes son las de tiempo, lugar, semejanza y contraste; las de causa y efecto y las del todo con las partes.

(2) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 162.

4.ª El olvido es muy fácil en las primeras lecciones y en los primeros días, principalmente cuando es muy diverso el plan de estudios y son muchas las exigencias de cada día; por esta causa, las primeras repeticiones deben hacerse a tiempo" (1).

19. La repetición y el ejercicio de la memoria.—La repetición, no sólo es indispensable para fijar los recuerdos, sino que lo es también para la educación de la memoria.

La repetición, dice un viejo aforismo latino, es la madre del estudio (2), y pensamiento análogo es el de Plutarco de Queronea cuando aconseja lo siguiente con referencia a Hesiodo:

"Haz esto muy a menudo: un poco sobre otro pon y fazer se ha gran montón" (3).

De igual manera opinan autores modernos muy autorizados. Entre otros, el profesor W. H. Pyle hace las siguientes afirmaciones:

"La naturaleza lleva a la repetición de actos porque repite los estímulos".

"La repetición es la razón fundamental del hábito, y el hábito es la base del carácter" (4).

"Uno de los principios primarios del aprendizaje es la repetición" (5).

La repetición por sí sola no basta para aprender de memoria. Para que sea eficaz requiere la colaboración de elementos sentimentales y volitivos tan importantes como la atención, el interés, la voluntad y la comprobación del progreso en el ejercicio.

Sin tales condiciones las repeticiones son casi nulas: solamente son eficaces con la colaboración de las circunstancias enumeradas.

---

(1) Lay, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), páginas 159-60.

(2) Repetitio est mater studiorum.

(3) Plutarco de Queronea.—*Morales* (Salamanca, 1571), segunda parte artículo que trata de "El castigo a los niños".

(4) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 212.

(5) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 88.

Esta colaboración puede ahorrar un cierto número de repeticiones, aunque no puede sustituirlas (1).

Inútil parece añadir que el agrado y la voluntad contribuyen a la eficacia de aprender de memoria: el desagrado y la falta de voluntad malogran el ejercicio.

En cuanto a otras condiciones y circunstancias de la repetición son recomendables las siguientes:

Las repeticiones diarias son más eficaces que dos repeticiones en días alternos.

Las repeticiones en coro sostienen la atención.

Las repeticiones de textos con algún ritmo y mejor aún con ritmo musical, facilitan la adquisición y fijan el recuerdo con mayor eficacia.

Estas conclusiones de la Pedagogía experimental justifican las viejas prácticas en las escuelas españolas de cantar las tablas de sumar y multiplicar y de recitar en coro algunas oraciones del Catecismo.

20. Utilidad de los repasos.—Demostrada la importancia psicológica y educativa de la repetición, queda demostrada en ambos aspectos la importancia y utilidad de los repasos, que son una forma de repetir y recordar los conocimientos adquiridos.

El profesor norteamericano W. H. Pyle considera legítimas estas dos formas de repaso:

"1.ª Al fin de un curso de estudio, cuando un estudiante ha ejecutado cuidadosamente, por separado, todos los detalles del curso, una revisión rápida de estas partes, como formando un todo, es de gran provecho, conglutina las partes y les da una alta significación. Tal repaso es valioso, tanto como una forma de repetición, porporcionando ya, realmente, nuevas asociaciones. Los hechos son vistos en perspectiva, y, por consiguiente, en su exacta proporción e importancia; pero al decir esto damos por sentado que los hechos han sido cuidadosamente aprendidos. El estudiante que abandona su trabajo durante el curso, y espera compensar, al final, este abandono por el esfuerzo concentrado de unas cuantas horas, no puede competir con la persona que ha estado estudiando y organizando la materia durante todo el período académico, y esto será tanto más verdad si ésta hace

(1) Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 229-30.

también uso de una final organización o repaso. Una cuidadosa revisión de un curso, a su fin, es a menudo de tanto valor como cualquier otra igual suma de tiempo gastada en el curso.

2.ª El repaso es también un procedimiento legítimo en la organización de una materia de estudio para una ocasión especial, después de la cual no habrá necesidad de usarla. Tal ocasión, para un estudiante, es el examen—demasiado frecuente, por desgracia—, un examen que requiere una gran cantidad de detalles aislados, insignificantes y sin relación" (1).

No conviene terminar estas notas sobre la psicología pedagógica de la memoria sin recomendar el estudio de la magistral monografía dedicada al asunto en el *Compendio de Pedagogía experimental* del profesor alemán E. Meumann.

Véanse en la traducción castellana publicada en Barcelona el año 1924 las páginas 120-43.

21. La mnemotecnia como recurso pedagógico.—Entiéndese por Mnemotecnia el arte de facilitar el aprendizaje de memoria, asociando a textos difíciles de retener cifras y símbolos que por asociación artificial los recuerdan exactamente.

Así unas iniciales como S. D. N. recuerdan la "Sociedad de las Naciones", y una fórmula química o matemática permiten recordar exactamente la composición de un cuerpo o una complicada regla de cálculo.

De igual manera unos versos pueden servir de recuerdo de un precepto moral o de una regla de Ortografía (2).

La Mnemotecnia, en resumen, es un sistema de medios artificiales de recordación.

"La Didáctica moderna—dice Barth (3)—considera que los versos en que se contienen enseñanzas para grabarlas en la memoria constituyen una antigualla y una corrupción de la forma poética".

Pero en opinión del mismo pedagogo alemán hay en esta práctica muchos recursos útiles para los maestros hábiles y discretos.

---

(1) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 240-1.

(2) P. Barth, en su *Pedagogía general* (Madrid, 1912?), afirma que los versos mnemotécnicos tienen su origen en las Gramáticas hebreas tradicionales.

(3) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 403.

El afán, algo pueril, de facilitar la recordación a los niños, que son los menos necesitados de estos auxilios, ha hecho caer en ridículo a algunos autores de Mnemotecnia que han inventado combinaciones artificiosas rayanas en lo grotesco; pero tales casos no autorizan para desechar todas las prácticas mnemotécnicas porque son aprovechables cuantas se fundan en las relaciones de contigüidad, semejanza, contraste y composición, que son muy frecuentes y se hallan en la naturaleza de las cosas (1).

Los pedagogos modernos han ratificado las opiniones de los antiguos respecto a las ventajas que la asociación de sensaciones e ideas ofrece para el recuerdo y para la educación de la memoria (2).

Quintiliano recomienda para aprender de memoria que se pronuncie en voz alta lo que se quiera aprender (3), y Comenio consideraba como regla áurea del maestro que "los niños no sólo aprendan por los sentidos, sino por varios sentidos a la vez" (4).

Respecto del uso de medios mnemotécnicos para la educación de la memoria dice lo siguiente W. T. Harris (5).

"Todo cultivo de la memoria que tienda a detener el poder del pensamiento racional, debe ser evitado por todos los medios. Parece, por consiguiente, que la mayor parte de los esquemas de la mnemónica que se preconizan, deben ser condenados sin reservas. Los que proceden según el principio de que la memoria debe ser cultivada por asociación y de que todo género de asociación es igualmente bueno, deben ser proscritos. Porque para encontrar asociaciones interesantes, sugieren la averiguación de relaciones absurdas y ridículas. El filósofo Locke ha dicho, con razón, que "la conexión en nuestros espíritus de las ideas, sueltas e independientes entre sí, tiene tal influjo y pone tanta fuerza para desviarnos en nuestras accio-

---

(1) Contiene párrafos de interesante lectura referentes a la asociación de ideas y sus clases la *Psicología pedagógica* de J. Sully.

Véanse las páginas 158-70 en la edición de Nueva York del año 1889.

(2) En el método de María Montessori para enseñar a leer se asocian la vista, el oído y el tacto.

(3) *De Institutione Oratoria, XI,* 2 y 33.

(4) *Didactica Magna,* cap. XX, § 6.

(5) HARRIS, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), págs. 199-200

nes, como las mismas pasiones, razonamientos y nociones morales y naturales, de modo que quizás no haya ninguna otra cosa que deba ser más vigilada". En todos los casos, el espíritu buscaría relaciones esenciales y, particularmente, la relación de causa y efecto y la del individuo y la especie. Las conexiones necesarias capacitan al individuo para hacer deducciones y adquiere así una especie de memoria generativa, por decirlo así—una memoria que puede deducir o desenvolver de datos dados el otro dato que está en relación con ellos.".

Resta advertir para terminar este capítulo que si bien en su texto se han hecho no pocas apreciaciones comunes a la memoria sensitiva y a la memoria racional, se tratará de ésta especialmente en los capítulos dedicados más adelante al estudio y educación de las facultades intelectuales.

22. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Además de las obras a que se ha hecho referencia en el presente artículo y en el anterior, pueden consultarse para ratificar y ampliar la doctrina en ambos expuesta, las que a continuación se enumeran:

BIERVLIET, J. J. van.—*Esquisse d'une éducation de la mémoire.*—Paris, 1904.

BIERVLIET, J. J. van.—*La memoria.*—Madrid, 1905.

Es traducción del francés.

CLAPARÈDE, Ed.—*L'Association des idées.*—Paris, 1912.

COLOZZA, G. A.—*L'immaginazione nella scienza.*—Torino, 1900.

DUBOIS.—*Les amnésies.*—Lille, 1903.

FLÜGEL, O.—*Ueber die Phantasie.*—Langensalza, 1900?

Es uno de los opúsculos del *Pädagogisches Magazin,* fundado por Fried. Mann.

GONZÁLEZ SERRANO, Urbano.—*La asociación como ley general de la educación.*—Madrid, 1888.

HERBÉ, Jacques.—*La Préparation à l'École. Education sensorielle. Education de l'attention.*—Bruxelles, 1922.

68 páginas en 8.°

HILL, John.—*La educación de la memoria. Ciencia de observar y recordar.*—Barcelona, 1915.

HINTON, C. Howard.—*The education of the imagination.*—London, 1888.

JANET, P.—*L'évolution de la mémoire et de la notion du temps.*—Paris, 1928.

Tres vols, en 4.°

JULLIOT, Charles Louis.—*L'Éducation de la mémoire.*—Paris, 1919. 228 págs. en 16°

El autor era a la sazón profesor de "l'Ecole de Psychologie", de París.

KIRKPATRICK, Edwin A.—*Imagination and its place in education.*—Boston, 1920.

X + 214 págs. en 8.° m., con notas bibliográficas.

MAC MILLAN, M.—*Education through the Imagination.*—London, 1923.

MAGALHAES, José de.—*Inconvenientes do ensino mnemotechnico nas creanças.*—Comunicación presentada al Congreso de la Liga Nacional contra la Tuberculosis, celebrado en O-Porto el año 1907.

MÉRIC, Elías.—*L'imagination et les prodiges.*—Paris, 1927.

MEUMANN, Ernst.—*Oekonomie und Technik des Gedächtnisser.*—Leipzig, 1912.

PIÉRON, Henri.—*L'Évolution de la mémoire.*—Paris, 1918.

QUEYRAT, Fréderic.—*La imaginación y sus variedades en la niñez.*—Madrid, 1910.

RIBOT, Th.—*Las enfermedades de la memoria.*—Madrid, 1908.

Es traducción del francés.

VISCONTI, Luigi.—*L'educazione dell'immaginazione.*—Milano, 1913.

XXII + 282 págs. en 16.°

CAPÍTULO XI

PASIONES, AFECTOS Y EMOCIONES EN ORDEN A SU EDUCACIÓN.

I

DEL APETITO EN GENERAL Y DEL INSTINTO.—NOTAS SOBRE EL PSICOANÁLISIS

1. Dificultad de resumir la psicología de la vida afectiva y criterio adoptado para hacerlo.—2. Importancia de la vida afectiva.—3. Apetito en general. Clases de apetito.—4. Definición del instinto.—5. El instinto y la inteligencia.—6. Clases de instintos.—7. Consideración especial del instinto de imitación desde el punto de vista pedagógico.—8. Fuentes de conocimiento para el estudio psicológico del instinto.—9. El instinto es ineducable.—10. Posibilidad de influir, sin embargo, en la actividad de los instintos por la educación de las facultades superiores del espíritu.—11. Concepto del psicoanálisis.—12. Lo inconsciente y los sueños en la teoría psicoanalítica.—13. El primer recuerdo y su importancia en la práctica del psicoanálisis.—14. Aplicaciones pedagógicas de dicha teoría.

1. DIFICULTAD DE RESUMIR LA PSICOLOGÍA DE LA VIDA AFECTIVA Y CRITERIO ADOPTADO PARA HACERLO.—La psicología de las facultades cognoscitivas no es fácil de exponer sumariamente por la complejidad del asunto, los varios métodos para estudiarla y la diversidad de criterios para interpretar los fenómenos y los datos; pero la dificultad sube de punto y se hace casi invencible cuando se trata de resumir la teoría psicológica de la vida afectiva, porque su estudio experimental no ha llegado aun a constituir cuerpo de doctrina sistematizada.

"La terminología, así vulgar como científica—dice el P. Palmés (1)—, por lo que se refiere a los fenómenos de la vida afectiva, es sumamente imprecisa y vaga."

"La razón de ello está en la vaguedad e imprecisión de los mismos fenómenos de orden afectivo y en su íntima unión con los fenómenos de conocimiento y de tendencia".

---

(1) PALMÉS, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), página 168.

Ante tan notoria dificultad, la única teoría sólidamente construída sobre los fenómenos psíquicos de la vida afectiva es la Psicología neoescolástica, que teniendo como fundamento sólido la Psicología tomista, ha reconocido los aciertos de la Psicología experimental, buscando la armonía de ambos sistemas y aceptando de ellos las verdades evidentemente demostradas.

Con la teoría neoescolástica de la vida afectiva, no se resuelven ciertamente todos los problemas de tan difícil estudio, pero es la que ofrece mayor solidez de construcción y la más preparada para las aplicaciones pedagógicas, que es el objeto principal de este capítulo.

2. IMPORTANCIA DE LA VIDA AFECTIVA.—Presupuesta la normalidad de las facultades cognoscitivas puede quedar una persona inútil para la vida, y sobre todo para la vida social, si se perturban sus facultades afectivas.

En efecto, de una persona apática no puede obtenerse ninguna resolución; de las personas vehementes hay que temer siempre una impulsión exagerada o, por lo menos, inoportuna y aun caben en la vida afectiva otras anomalías como percibir lo bueno y optar por lo malo o por lo inútil (1).

Sin el tono sentimental de las sensaciones y de las ideas, el mundo y las operaciones psíquicas carecerían de interés.

El trastorno de los afectos produce un género de locura tan grave, por lo menos, como el trastorno de las facultades cognoscitivas.

Se tiene por desgracia la pérdida de la razón, pero es también locura no menos grave la pérdida o trastornos de las facultades afectivas.

3. APETITO EN GENERAL. CLASES DE APETITO.—La palabra apetito significa propensión, inclinación o tendencia natural de todo ser creado a conseguir algún bien.

Los psicólogos tomistas distinguen tres especies de apetito: el natural, el sensitivo y el racional.

---

(1) Ya lo dijo el clásico: *Video meliora proboque, deteriora sequor.*

"Yo veo lo bueno y lo apruebo, pero sigo el mal camino."

Palabras que puso Ovidio en boca de Medea.

Véanse sus *Metamorphosis*, VII, 20.

Apetito natural es la inclinación hacia el bien sin conocerlo. En virtud de este apetito las aguas buscan el equilibrio, la savia y la sangre circulan y el girasol dirige sus flores hacia el astro del día.

El apetito natural es común a todas las substancias corpóreas.

4. Definición del instinto.—Instinto, en general, denota impulso y emoción, y así se define, diciendo que es inclinación de las cosas a realizar su fin, según la propia naturaleza; pero en sentido estricto y en términos de Psicología, el instinto es el mismo apetito natural de los animales.

El instinto es la ley natural impresa en los animales y en el hombre en cuanto tiene de común con los animales.

El instinto o apetito natural es un impulso anterior a toda experiencia individual que determina a los animales a ejecutar actos exteriores, uniformes, coordinados y útiles para su vida.

El instinto se define también como una tendencia innata, compleja y específica que favorece el bienestar de los animales; como una inclinación natural suya a buscar lo que les es provechoso y a rehuir lo que les es nocivo; como su natural necesidad de obrar y como una tendencia a determinarse de modo invariable.

"El instinto, según James, es una tendencia a obrar, y la emoción una tendencia a sentir" (1).

Para W. E. Pyle los instintos son "formas complejas de heredadas respuestas a determinados estímulos" (2).

"El instinto—viene a decir Th. Ribot (3)—es un acto de los animales con tendencia a un fin sin conciencia de él."

"El instinto—dice una obra autorizada (4)—es un impulso nativo, anterior a toda experiencia individual."

---

(1) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 266.

(2) Pyle, W. E.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 47.

(3) Ribot, Th.—*Herencia psicológica* (Madrid, 1900), pág. 2.

(4) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases*, publicado por los profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina (Barcelona, 1927), pág. 243.

"Sin haberlo aprendido la araña construye su tela, el gusano de seda su capullo, el pájaro su nido."

"Los actos determinados por el instinto son a menudo extremadamente complicados y de una ingeniosidad maravillosa" (1).

Como se ve por lo expuesto, los instintos son comunes al hombre y a los animales, aunque en el hombre están hondamente modificados por la razón y la voluntad, que son sus facultades específicas.

5. El instinto y la inteligencia.—Los actos instintivos parecen actos de inteligencia; pero se diferencian radicalmente de éstos porque los primeros son necesarios y ciegos y los segundos son reflexivos y conscientes.

Los animales forman juicios sobre objetos concretos *asociando sensaciones;* el hombre puede, además, formar juicios *comparando ideas.*

Los animales irracionales no pueden abstraer, ni generalizar, ni comparar, ni ejecutar ningún acto de los que son propios de la razón.

6. Clases de instintos.—El principal instinto de los animales es el de la conservación que procura la del individuo y la de la especie.

El instinto de conservar la especie se llama instinto de reproducción.

Los fisiólogos positivistas estudian bajo la denominación de instintos gran número de fenómenos de la vida afectiva y aun de la vida moral, y así enumeran instintos individualistas como el de la propia conservación, instintos altruistas como el de reproducción e instintos de otras varias clases como el de lucha, el coleccionista, el emigratorio, el social, el de imitación y otros menos importantes.

El instinto emigratorio lo sienten con facilidad los niños en

---

(1) La perfección del instinto en los animales es admirable. Los patos pequeños van al agua, aunque los huevos hayan sido incubados por una gallina; la ardilla hace provisión de avellanas antes de haber vivido en invierno, y un pájaro nacido en jaula, si se le deja libre, formará el nido de igual manera que los otros pájaros de su especie nacidos en libertad.

primavera y a él se deben en los pueblos sus faltas de asistencia a la escuela y sus correrías en busca de nidos (1).

"Unas cuantas azotainas propinadas a su debido tiempo—dice con la mayor llaneza el profesor Pyle (2)—bastan para corregir la tendencia emigratoria de los niños."

7. Consideración especial del instinto de imitación desde el punto de vista pedagógico.—Entre todos los instintos que influyen en la vida del niño y especialmente en la vida del niño escolar, el más importante desde el punto de vista de la educación es el instinto de imitación.

Este instinto, que dura toda la vida y que influye más en las personas de menor cultura, se manifiesta en los primeros meses de la niñez.

El niño de un año imita todo lo que ve, y de cuatro a siete años el instinto de imitación obra con la mayor intensidad (3).

"Los niños—dice Kirkpatrick (4)—son como espejos que reflejan lo que observan."

"Los niños reproducen frecuentemente los sonidos como un fonógrafo y los gestos como una sombra."

"Y a veces, sin dejar de jugar mientras lo hacen."

El profesor Pyle ha escrito páginas muy interesantes sobre el instinto de imitación en sus relaciones pedagógicas. He aquí algunos párrafos del capítulo correspondiente:

"Desde el punto de vista de la educación—dice Pyle (5)—la imitación y el juego son los más importantes aspectos de la vida del niño, porque le enseñan el camino que conduce a casi todos los conocimientos."

"La imitación es fenómeno preeminente de la infancia, y la infancia, una característica de la naturaleza humana."

---

(1) Es vulgar en Castilla la frase de "hacer novillos" que significa faltar los niños deliberadamente a la escuela para hacer una correría.

(2) Pyle, E. A.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 100.

(3) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 334-5 y 208.

(4) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 165-6.

(5) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 344

"La imitación es uno de los más importantes factores aprovechables para la educación moral, como para todas las formas de educación."

El mismo autor norteamericano en una obra reciente, dice estas expresivas palabras sobre el instinto de imitación (1):

"La tendencia a imitar, el deseo que los niños tienen de hacer lo que ven hacer a otros, es una innata característica humana."

"Esta tendencia es universal en la raza humana y desde el punto de vista de la educación es uno de los más importantes de todos los rasgos humanos. La tendencia a hacer lo que se ve hacer ejerce probablemente más influencia en conducir al niño al dominio del mundo que inmediatamente le rodea, que cualquier otro factor singular, con la posible excepción del juego. Basta observar a los niños en el seno del hogar para convencerse de la importancia de la imitación."

"No es fácil encarecer excesivamente la importancia que la imitación tiene en el ajuste y adptación del niño al mundo social y físico. A través de la imitación, los niños adquieren su lenguaje, maneras y costumbres, tradición, moral, religión y su actitud hacia casi todos los aspectos importantes de la vida. Es dudoso que ningún otro factor sea tan importante en el desarrollo de los hábitos de honestidad, perseverancia, industria y los varios importantes ideales de la vida y el carácter."

"La imitación es un factor importante, no sólo en las vidas de los niños, sino en las de los hombres y mujeres. En toda la vida del adulto, la imitación es una de las grandes fuerzas sociales. En la infancia, como se ha expuesto anteriormente, llegamos a adaptarnos grandemente por medio del proceso de la imitación. Mientras vivimos, la imitación nos mantiene unidos a las formas a que hemos llegado a acostumbrarnos."

8. Fuentes de conocimiento para el estudio psicológico del instinto.—Las citas de este capítulo y las notas bibliográficas que se han incluído al final, indican las obras modernas de mayor autoridad científica sobre tan importante materia.

De todos suertes conviene hacer notar especialmente, desde el punto de vista pedagógico, las obras de Pyle, W. James y Chadbourne, a pesar de su criterio positivista.

W. E. Pyle dedica seis capítulos y un apéndice en su *Psicología educativa* al estudio de los instintos tratando de estas tendencias en general, de los instintos individualistas y de los sociales,

(1) Autor y obra citados (Madrid, 1917), págs. 138, 208, 337-40.

de los instintos en relación con el medio ambiente, de los instintos adaptables y del desarrollo de las citadas tendencias.

Véanse en la edición de Madrid, de 1917, las páginas 47-153 y 333-6.

"El mejor capítulo sobre el instinto—dice Kirkpatrick (1)—está en la *Psicología* de W. James, y uno de los mejores libros populares sobre el asunto es el *Instinct*, de Chadbourne."

9. EL INSTINTO ES INEDUCABLE.—El instinto se manifiesta perfecto desde el comienzo de la vida, a diferencia de las facultades superiores que se desenvuelven lentamente.

Las abejas hacen hoy los panales como los hicieron en los tiempos primitivos del mundo y como los harán en lo sucesivo: no progresan ni se perfeccionan; pero el hombre, que conoce los fines, elige los medios, progresa y se perfecciona.

El instinto es inmutable, no se perfecciona, y se transmite por herencia, sin excepción, a través de los siglos.

Si el instinto se hereda con las condiciones específicas y es perfecto en su orden en los animales desde que alientan para la vida, se deduce legítimamente que es ineducable.

10. POSIBILIDAD DE INFLUIR, SIN EMBARGO, EN LA ACTIVIDAD DE LOS INSTINTOS POR LA EDUCACIÓN DE LAS FACULTADES SUPERIORES DEL ESPÍRITU.—A pesar de que los instintos son ineducables, es posible influir en sus determinaciones por la educación de las facultades superiores del espíritu.

El ejercicio de la razón, el dictamen de la conciencia y la educación moral refrenan el desorden de los instintos, limitan su acción y reducen su ejercicio a los límites que demandan la salud, los deberes y la dignidad humana.

De esto cada persona es un testimonio y la vida social ofrece continuamente multitud de datos que corroboran aquella afirmación.

El matrimonio cristiano ofrece por sí comprobaciones en número indefinido de cómo la moral contiene y refrena el instinto de reproducción.

---

(1) KIRKPATRICK, E. A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 62.

Los educadores deben advertir también que siendo el instinto de conservación y el de reproducción los más vigorosos de la vida animal, son también los más perturbadores si se desvían de sus cauces naturales.

Los psicólogos modernos tratan de un efecto educativo en los instintos que denominan "sublimación" y que consiste en abrirles un cauce útil o, por lo menos, inofensivo.

Así, el instinto de lucha puede sublimarse derivándole hacia los deportes.

De la importancia del instinto de imitación en la escuela y en la educación de los niños, ya se ha dicho lo suficiente en el artículo 7.º de este capítulo, a lo cual añade lo siguiente Kirkpatrick (1):

"El maestro que llega a la escuela con mal humor, pronto infecta a algunos niños, y éstos a otros."

Respecto de utilizar el instinto de lucha en la edad escolar afirma el mismo autor que "la tendencia a la competencia individual está muy desarrollada en los primeros seis años de la vida escolar y puede ser adecuadamente utilizada en la escuela" (2).

"Contrarrestar rudamente—añade P. Bovet (3)—una tendencia instintiva es siempre peligroso. Nos exponemos a detener brutalmente todo el desarrollo del niño y causarle un grave daño."

11. CONCEPTO DEL PSICOANÁLISIS.—Con la teoría del instinto y particularmente con el instinto sexual tiene estrecha relación la teoría psicoanalítica de que ha sido inventor Sigismund Freud, notable psiquiatra judío de la Universidad de Viena (4).

---

(1) KIRKPATRICK, E. A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 165.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1817), pág. 131.

(3) BOVET, P.—*El psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), pág. 44.

(4) Freud, en colaboración con Breuer, después de haber iniciado experiencias de psicoanálisis en el quinquenio de 1885 a 1890, publicaron los primeros resultados en 1893.

Como primer antecedente de la teoría del psicoanálisis, dice lo que sigue P. Bovet:

"Era en 1890 cuando William James escribía: "La mayor conquista de la

La palabra psicoanálisis etimológicamente significa "análisis del alma", pero como disciplina mental Psicoanálisis es una técnica que tiene por objeto la exploración de lo subconsciente y de lo inconsciente.

"La palabra "psicoanálisis"—dice literalmente Freud (1)—no constituía originariamente más que el nombre de un método terapéutico especial, pero ahora ha llegado a ser el nombre con que se designa la ciencia de lo inconsciente.

"El psicoanálisis—dice Claparède (2)—es un método que se aplica a explorar en el alma las profundidades de lo subconsciente."

El psicoanálisis no es sólo una técnica para el estudio de lo inconsciente: aspira también a ser un medio de dominar esta poderosa manifestación de la vida psíquica.

"El objeto de la interpretación psicoanalítica—dice P. Bovet (3)—es descubrir la intención subconsciente manifestada en un automatismo o en un sueño determinado. Es decir, encontrar el deseo oculto disimulado en las escenas de que es testigo el soñador."

La teoría freudiana del psicoanálisis descansa sobre la hipótesis de que en nuestra psiquis luchan continuamente dos energías: lo inconsciente y el *yo* consciente.

Lo inconsciente, que se llama "libido", es el conjunto de tendencias e instintos primitivos y rebeldes, predominantemente sexuales, que constituyen el fondo obscuro de nuestra personalidad.

El yo consciente es la energía psíquica que se ha adaptado a la

---

"Psicología es el descubrimiento de un mundo situado bajo el dintel de "nuestra conciencia."

Véase en su opúsculo titulado *El psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), la pág. 7.

(1) FREUD, S.—*Psicología de las masas y análisis del Yo. Metapsicología* (Madrid, 1925?), pág. 370.

(2) CLAPARÈDE, E.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), pág. 280.

(3) BOVET, P.—*El psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), pág. 29.

realidad circundante y a las influencias morales y sociales que han actuado sobre él.

Esta energía es la "censura", que se opone a la "libido".

La resistencia que la "censura" opone a la "libido" impide que sus elementos integrantes pasen al campo de la conciencia, pero tienen bastante influjo en nuestra conducta para explicar actos que de otra manera serían inexplicables.

La presión que el yo consciente ejerce sobre la "libido" no desvirtúa su energía: por el contrario, obrando como un resorte, busca su salida en los *lapsus*, en los sueños y en otros estados anímicos en que el yo está anulado o casi anulado.

La teoría freudiana es pansexualista, porque todas las potencias subterráneas y profundas del alma obedecen a la energía de la "libido", que es el instinto sexual.

Este instinto tiene importancia extraordinaria en los tres primeros años de la vida, que es, en opinión de dicho autor vienés, cuando se fijan las condiciones sexuales de cada individuo.

"Para Freud—dice P. Bovet (1)—el deseo por excelencia, el que ha sido siempre repelido por el niño y que forma en lo más recóndito de nuestros sueños la trama de todas nuestras ambiciones, es el deseo sexual."

12. Lo inconsciente y los sueños en la teoría psicoanalítica.—No está demostrada con rigor científico que exista lo inconsciente en lucha continua con el yo consciente y menos aún que aquella actividad psíquica tenga tanta influencia en las determinaciones de la voluntad, pero es indudable que con frecuencia se dan estados inconscientes de ánimo en el sueño, en el delirio y aun en algunos lapsus, olvidos y actos fallidos e incompletos, a cuyo estudio ha contribuído no poco la escuela psicoanalítica.

Las fantasías a que nos entregamos a veces estando despiertos y fabricamos castillos en el aire, son otra prueba de que en nosotros pueden darse fenómenos inconscientes.

---

(1) Bovet, P.—*El psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), págs. 33-4. Es de advertir que Freud da a la palabra "sexual" una significación muy amplia, en la cual cabe toda clase de ternuras.

Lo inconsciente en la teoría psicoanalítica preside a todas las determinaciones de la vida psíquica consciente.

Lo inconsciente, en opinión de Freud, es lo infantil, o sea, la parte individual de la persona que ha quedado separada y reprimida en la persona adulta.

Los sueños en la teoría freudiana son elementos psíquicos rechazados al campo de los inconsciente, que buscan su salida mientras está anulado el yo consciente.

Todos los sueños son la realización disfrazada de un deseo repelido por la censura al campo de lo inconsciente en la edad infantil (1).

El hombre en sueño es lo que sería sin la cultura moral, sometido a los impulsos más inmorales de venganza, odio y, sobre todo, de deseos sexuales (2).

13. EL PRIMER RECUERDO Y SU IMPORTANCIA EN LA PRÁCTICA DEL PSICOANÁLISIS.—Si la masa inconsciente de la psiquis está constituída por las tendencias rechazadas durante la infancia, el primer recuerdo representa el límite entre lo inconsciente y lo consciente, y de aquí la importancia de este dato en la escuela psicoanalítica.

El primer recuerdo, en opinión de los psicólogos experimen-

---

(1) BOVET, P.—*La psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), pág. 29.

(2) Conviene advertir en este punto que sobre la teoría psicoanalítica de la escuela de Freud han hecho grandes reservas muchos escritores racionalistas, no admitiéndola y aun combatiéndola como doctrina psicológica.

Los escritores católicos la combaten abiertamente porque, además de ser contraria a la unidad y espiritualidad del alma, es contraria también al libre albedrío, que es la base de la moralidad de las acciones.

El P. Manuel Barbado en su *Introducción a la Psicología experimental* (Madrid, 1928) dedica el capítulo XIV a exponer sumariamente con algunos comentarios críticos la teoría psicoanalítica considerándola como la última evolución del asociacionismo.

Páginas 335-49 de la citada edición.

El P. José M.ª Ibero resume en su *Psicología empírica* la hipótesis moderna que explica en cuanto es posible el sueño como estado inconsciente de la psiquis.

tales y de los psicoanalistas, tiene mucha importancia como indicio en el sujeto a que se refiere.

Según las investigaciones de V. y C. Henri, Dugas, C. y W. Stern y las de Schmutz, resulta que algunos sujetos, aunque muy pocos, conservan recuerdos del primer año de su vida; el número de los que conservan recuerdos del segundo año es algo mayor, pero por término medio no puede contarse con memoria duradera hasta los tres o cuatro años (1).

Estudiando los autores modernos el fenómeno psicológico del primer recuerdo, ofrecen datos curiosos con referencia a algunos hombres célebres.

El primer recuerdo de Wagner se refiere a los siete años y a una pregunta de su abuelo sobre el talento del niño para la música.

Leonardo de Vinci recordaba que, estando en la cuna, se le acercó un buitre y le dió en la cara con la cola (2).

Edmundo de Amicis dice así en sus *Recuerdos de la infancia y de la escuela:*

"La huella más remota que encuentro en mí de la conciencia es el recuerdo de un día que estuve jugando en un montón de arena con un hermanito mío, dos años mayor que yo, que murió cuando yo tenía cuatro, sin dejar en mi espíritu ni una vaga reminiscencia de su rostro" (3).

"Mis primeros recuerdos—dice nuestro Cajal (4) —refiérense al lugar de Larrés, al cual se trasladó mi progenitor *dos años* después de mi nacimiento."

Mis observaciones personales, recogidas durante cuatro años con alumnos y alumnas de la Escuela de Estudios Superiores del

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 113.

Claparède afirma que el primer recuerdo data, por lo general, del primer año de la vida.

(2) Véase en la *Psicología del niño*, de E. CLAPARÈDE (Madrid, 1921), la página 278.

(3) Obra citada (Madrid, 1902), pág. 1.

(4) RAMÓN Y CAJAL, S.—*Recuerdos de mi vida.* 3.ª edición (Madrid, 1923), pág. 11.

Magisterio, dan los siguientes promedios del primer recuerdo referido a las siguientes edades:

Años	Alumnos	Alumnas
1	3 por 100	2 por 100
2	12 —	20 —
3	33 —	30 —
4	20 —	30 —
5	10 —	15 —
6	12 —	3 —

Como se puede notar en los datos precedentes, el mayor número de primeros recuerdos se refiere, tanto en los alumnos como en las alumnas, a los tres y a los cuatro años.

Son escasos los sujetos que refieren el primer recuerdo a los dos años primeros de la vida y lo mismo ocurre desde el séptimo año en adelante (1).

14. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL PSICOANÁLISIS.—La teoría freudiana del psicoanálisis, si fuera científicamente aceptable, tendría extraordinaria importancia pedagógica porque de tan radical doctrina se desprenden estas dos conclusiones:

El fondo de la "libido" está constituído por tendencias sexuales, que desde el comienzo de la vida rechaza con frecuencia y con la mayor energía el yo consciente.

Lo inconsciente de la vida psíquica está constituído por todas las tendencias rechazadas durante la infancia, por lo cual están muy expuestos al olvido los recuerdos de dicha edad.

El psicoanálisis ha logrado más crédito como medio terapéutico contra algunas psicosis (2) que como teoría psicológica aplicada a la educación, a pesar de lo cual dicho procedimiento de observación de lo inconsciente ha sido definido por Freud "como la educación continuada para vencer los restos de la infancia" (3).

---

(1) El autor de este libro refiere su primer recuerdo a los tres años, cuatro meses, dos días y diez y seis y media horas de su vida.

(2) En opinión de Freud *todas* las neurosis tienen por causa alguna perturbación sexual.

(3) SACRISTÁN, José M.—*El psicoanálisis como método de exploración del inconsciente.*

Véase el número de la *Revista de Pedagogía*, de Madrid, correspondiente al mes de septiembre de 1923.

"El mayor servicio que el psicoanálisis ha prestado a la educación—dice Pierre Bovet (1)—consiste en haber enriquecido y vivificado nuestra Psicología y en particular nuestro conocimiento del niño."

"Si bien creo que todos los educadores pueden sacar un gran provecho del conocimiento de algo de psicoanálisis, no quiere esto decir que todos los maestros están llamados a emprender personalmente el tratamiento psicoanalítico de aquellos de sus escolares que padecen conflictos subconscientes."

"Es necesario para triunfar como psicoanalista cualidades que no han sido otorgadas a todo el mundo."

A pesar de los deseos de algunos autores, las aplicaciones del psicoanálisis a la educación no ha pasado aún de la fase de la esperanza.

Un escritor adepto a la citada teoría ha dicho lo siguiente en fecha no muy lejana sobre el indicado asunto:

"La Pedagogía ha observado hasta ahora con respecto al psicoanálisis la actitud de una madre que no quiere mucho a su hijo recién nacido, porque le da trabajo; pero cuando ve que la criatura se desarrolla con vigor y llega a serle útil, la estrecha entre sus brazos con los ojos brillantes de alegría y la besa cariñosamente."

"No está lejano el día en que la Pedagogía dé al psicoanálisis el ósculo de amor y gratitud" (2).

En opinión de algunos escritores "el psicoanálisis es importante para el conocimiento del niño", y "la sublimación de las tendencias" es la función principal de la obra educadora (3).

Criticando el valor especulativo y práctico del psicoanálisis aplicado a la educación, dice lo siguiente el P. de la Vaissière:

Especulativamente se puede admitir que todas las tendencias de la vida sensitiva considerada en sí misma, se agrupan bajo una misma finalidad dinámica, la conservación de la especie y que por lo mismo las indicacio-

---

(1) Bovet, P.—*El psicoanálisis y la educación* (Madrid, 1922), páginas 42 y 55.

(2) Ramón y Beltrán, J.—*El psicoanálisis en sus relaciones con la Pedagogía.*

Véase el tomo VII de la notable revista que se titula *Humanidades* y que publica la Universidad Nacional de la La Plata en la República Argentina.

(3) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), pág. 32.

nes de la vida sensitiva, en cuanto tales, no son en más o en menos, sino sublimaciones de componentes primitivas de este grupo que P. Janet coloca a la base de su clasificación de las tendencias, la nutrición y la reproducción. Estos puntos se hallan establecidos sólidamente por una inducción que alcanza a toda la escala animal. Pero el hombre no es sólo un animal; por encima del conjunto de las tendencias sensitivas posee las tendencias intelectuales que manifiestan caracteres diferentes y hasta opuestos. Estas tendencias superiores se ejercen en virtud de juicios, por medio de actos voluntarios; con relación a las mismas, las tendencias sensitivas no son componentes, ni elementos, sino más bien mecanismos puestos al servicio de la actividad superior, "Excitaciones-Reacciones" complejas capaces de realizar los movimientos queridos; es falsa, pues, la afirmación de que las tendencias artísticas y las tendencias religiosas no son más que un producto biológico de las componentes del instinto sexual; es un error asimismo buscar en estas capas inferiores los verdaderos motivos que dictan la elección de una carrera. Esta distinción no se establece *a priori* sino que se deduce de las experiencias más hermosas de la psicología contemporánea.

Prácticamente, el psicoanálisis es poco utilizable para el niño y el adolescente, salvo en ciertos casos excepcionales y raros.

Como hace notar Stern, lo que es un medio de salvación para el adulto puede ser un veneno para el joven. En el adolescente normal, lo que es inconsciente debe continuar siéndolo hasta el momento requerido; no han de romper el suelo las semillas antes del momento oportuno. Esos análisis precipitados sobre los sueños, las imágenes y las impresiones que rechaza el pudor, amenazan con inficionar el alma toda del niño; erigirlos en medios de educación es un pecado pedagógico. Ciertamente, el adolescente encontraría a menudo la salvación en la manifestación de los pensamientos e imágenes que le turban; como lo veremos más tarde, necesita confidentes ilustrados en esta materia. Pero manifestar lo que se experimenta no es sacar a la luz del día lo que se disimula y se calla por razones profundas.

Si el psicoanálisis se halla libre de las preocupaciones sexuales, puede, al contrario, ser un método útil en manos de observadores hábiles y llenos de tacto, cual lo han notado varios psicólogos de nombradía, como Claparède, Flournoy, Bovet, etc.

Añadamos que hasta fuera del terreno pedagógico han encontrado numerosos contradictores entre los psicólogos las teorías de Freud" (1).

---

(1) Autor y obra citados (Madrid, 1919), págs. 32-3.

II

Del apetito sensitivo y de las pasiones

1. Apetito sensitivo y apetito racional o voluntad. — 2. El apetito y la tendencia. — 3. Órganos del apetito sensitivo. — 4. Pasiones y afectos. — 5. Principales anomalías y perniciosa influencia de las pasiones. — 6. ¿Qué se entiende por emoción?—7. Nota sobre la emoción en los niños. —8. La emoción y las pasiones. El placer y el dolor. —9. Advertencia sobre los sentimientos. — 10. Pasiones principales. — 11. Amor y odio. — 12. Deseo y aversión. — 13. Alegría, tristeza y envidia. — 14. Necesidad de la alegría para el niño. — 15. Esperanza y desesperación. — 16. Audacia y temor. — 17. El miedo en los niños. — 18. De la ira y de la cólera. — 19. Perturbaciones del apetito sensitivo. — 20. Órganos centrales de la vida sensitiva.

1. Apetito sensitivo y apetito racional o voluntad.—El apetito sensitivo, llamado también inferior, es la inclinación hacia el bien conocido por la sensibilidad, sin conocer la razón por la cual es apetecible. Así, los animales apetecen el alimento, la bebida y el descanso.

Continúa siendo verdad axiomática, según se advierte por lo expuesto, que nada puede ser apetecido si antes no es conocido (1).

El apetito sensitivo es común al hombre y al bruto, moviéndose en éstos en virtud de la estimativa.

El ejercicio del apetito sensitivo es una consecuencia del ejercicio de la sensibilidad.

El apetito racional, llamado también apetito superior o voluntad, es la inclinación hacia el bien inteligible conocido, conociendo además la razón por la cual es apetecible.

De esta manera, por ejemplo, apetecemos los actos de justicia.

Después de haber dicho que el apetito racional supone el conocimiento de la razón de bien, queda dicho que es facultad propia de los seres racionales. Tiene, pues, el hombre apetito racional, y carece de esta potencia el bruto.

De suerte que, así como hay dos órdenes de facultades cognos-

(1) *Nihil volitum, nisi praecognitum.*

citivas, la sensibilidad y el entendimiento, hay dos especies de apetito que corresponden a dichas facultades: el apetito sensitivo y el apetito racional. El apetito sensitivo se aplica a los objetos sensibles, después de conocidos, por la sensibilidad, y el racional a los inteligibles, después de conocidos, por el entendimiento (1).

2. El apetito y la tendencia.—La noción de tendencia en la psicología moderna es análoga a la de apetito, pues por tendencia se entiende "una actividad diferente del conocimiento".

La tendencia de orden sensible es en realidad el apetito sensitivo y la de orden inteligible es el apetito racional o voluntad.

Organos del apetito sensitivo.—Siendo el apetito sensitivo facultad orgánica requerirá órganos para su ejercicio. Y, en efecto, los tiene.

"El órgano del apetito sensitivo—dice el P. Ibero (2)—consta de centros corticales (prefrontales); de centros subcorticales (tálamo, cápsula y cerebelo); de centros bulbares y medulares, y de dos ramas: la simpática, en cuyo trayecto se interponen los ganglios simpáticos, y la parasimpática, en cuyo trayecto se interponen solamente los ganglios raquídeos, algunos craneales y los plexos periféricos."

---

(1) El alma humana tiene facultades.....
- cognoscitivas. ... .
  - inferior o sensitiva (sensibilidad).
  - superior o racional (entendimiento).
- afectivas o apetitivas.....
  - inferior o apetito sensitivo.
  - superior o apetito racional (voluntad).

El apetito sensitivo incluye dos facultades: el apetito concupiscible y el irascible.

Por el apetito concupiscible, que es una facultad pasiva, el alma codicia los bienes percibidos por los sentidos y huye de los males contrarios, y por el irascible, que es una facultad activa, el alma se excita a conseguir algún bien arduo.

Estos apetitos, aunque son comunes al hombre y al bruto, en el hombre están *ilustrados* y como perfeccionados por la influencia de la razón, y en los animales funcionan solamente por conocimiento de los sentidos.

(2) Ibero, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), páginas 276 y 286.

"El órgano del apetito sensitivo—añade el mismo autor (1)—está constituído por todo el trayecto de centros nerviosos que hay desde la corteza cerebral hasta las últimas ramificaciones del simpático y del parasimpático."

4. Pasiones y afectos.—Los actos del apetito sensitivo se han llamado afecciones, afectos, inclinaciones, etc.; pero la denominación propia es la de *pasiones*.

Pasiones son, por tanto, los actos del apetito sensitivo (2).

También se define la pasión como una intensa inclinación del apetito sensitivo acompañada de modificaciones orgánicas.

"La pasión—dice literalmente un notable escritor francés (3)—es una explosión libre y sincera de los deseos y de las fuerzas íntimas del alma."

Por el contrario, H. Marion, explicando el mismo concepto, dice lo siguiente, casi de acuerdo con el sentido vulgar:

"La pasión es una inclinación sobreexcitada, exaltada, la mayor parte del tiempo pervertida, que llega a ser tiránica y dominante y que invade el ánimo con detrimento de otras inclinaciones" (4).

Como todos los fenómenos afectivos del orden sensible tienen estrecha relación con nuestro bienestar, algunos psicólogos modernos afirman que "el principio generador de todas ellas es el amor de nosotros mismos".

Y en cierto modo así es, porque la pasión desordenada absorbe en provecho propio las demás actividades del sujeto.

Las pasiones ordenadas son utilísimas como causas impulsoras para la acción, y constituyen la base del carácter.

Sólo cuando se desordenan contravienen a la Moral y suelen causar daños irreparables a la salud.

5. Principales anomalías y perniciosa influencia de las

---

(1) Ibero, José M.—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 276 y 286.

(2) El concepto vulgar de la pasión es la de un afecto vituperable. Las pasiones, como actos y operaciones del alma, no son nesariamente malas: sólo merecen este calificativo cuando son desordenadas.

(3) F. Guizot.

(4) Peeters, E.—*Causeries pédagogiques*. I. (Ostende, 1910?), pág. 185.

PASIONES.—Las anomalías de las pasiones son de dos clases: por exceso y por defecto.

La pasión desordenada peca por exceso, y, aparte de su anormalidad psíquica, suele ser inmoral y dañina para la salud.

El defecto de pasión se llama apatía, que, además de ser una rémora para la acción, es también contraria a la Higiene y a la Moral.

Entre la impetuosidad de la pasión y de la apatía, se halla el término medio de la pasión ordenada que es siempre higiénica y moral.

Mucho se ha escrito sobre la influencia decisiva de las pasiones en nuestra conducta, pero son del mayor interés pedagógico los artículos que Balmes dedicó en *El Criterio* a dicho asunto y que se transcriben a continuación:

"*Las pasiones son buenos instrumentos, pero malos consejeros.*—Ya vimos en el capítulo XIX cuán pernicioso era el influjo de las pasiones para impedirnos el conocimiento de la verdad, aun la especulativa; pero lo que allí se dijo en general, tiene muchísima más aplicación en refiriéndose a la práctica. Cuando tratamos de ejecutar alguna cosa, las pasiones son a veces un auxiliar excelente; mas, para prepararla en nuestro entendimiento, son consejeros muy peligrosos.

El hombre sin pasiones sería frío, tendría algo de inerte, por carecer de uno de los principios más poderosos de acción que Dios ha concedido a la humana naturaleza; pero, en cambio, el hombre dominado por las pasiones es ciego, y se abalanza a los objetos a la manera de los brutos.

Examinando atentamente el modo de obrar de nuestras facultades, se echa de ver que la razón es a propósito para dirigir, y las pasiones para ejecutar; y así es que aquélla atiende, no sólo a lo presente, sino también a lo pasado y a lo venidero, cuando éstas miran el objeto sólo por lo que es en el momento actual, y por el modo con que nos afecta. Y es que la razón, como verdadera directora, se hace cargo de todo lo que puede dañar o favorecer, no sólo ahora, sino también en el porvenir; pero las pasiones, como encargadas únicamente de ejecutar, sólo se cuidan del instante y de la impresión actuales. La razón no se para sólo en el placer, sino en la utilidad, en la moralidad, en el decoro; las pasiones prescinden del decoro, de la moralidad, de la utilidad, de todo lo que no sea la impresión agradable o ingrata que en el acto se experimenta."

"*La hipocresía de las pasiones.*—Cuando hablo de pasiones, no me refiero únicamente a las inclinaciones fuertes, violentas, tempestuosas, que agitan

nuestro corazón, como los vientos del Océano; trato también de aquellas más suaves, más espirituales, por decirlo así, porque al parecer están más cerca de las altas regiones del espíritu, y que suelen apellidarse *sentimientos*. Las pasiones son las mismas, sólo varían por su forma, o más bien por la graduación de intensidad, o por el modo de dirigirse a su objeto. Son entonces más delicadas, pero no menos temibles; pues que esa misma delicadeza contribuye a que con más facilidad nos seduzcan y extravíen.

Cuando la pasión se presenta con toda su deformidad y violencia, sacudiendo brutalmente el espíritu, y empeñándose en arrastrarle por malos caminos, el espíritu se precave contra el adversario, se prepara a luchar; resultando tal vez que la misma impetuosidad del ataque provoca una heroica defensa. Pero, si la pasión depone sus maneras violentas; si se despoja, por decirlo así, de sus groseras vestiduras, cubriéndose con el manto de la razón; si sus sugestiones se llaman conocimiento, y sus inclinaciones voluntad ilustrada, pero decidida, entonces toma por traición una plaza que no hubiera tomado por asalto."

"*Precauciones.*—Jamás el hombre medita demasiado sobre los secretos de su corazón, jamás despliega demasiada vigilancia para guardar las mil puertas por donde se introduce la iniquidad; jamás se precave demasiado contra las innumerables asechanzas con que él se combate a sí propio. No son las pasiones tan temibles cuando se presentan como son en sí, dirigiéndose abiertamente a su objeto, y atropellando con impetuosidad cuanto se les pone delante. En tal caso, por poco que se conserve en el espíritu el amor de la virtud, si el hombre no ha llegado todavía hasta el fondo de la corrupción o de la perversidad, siente levantarse en su alma un grito de espanto e indignación, tan pronto como se le ofrece el vicio con su aspecto asqueroso. Pero, ¿qué peligros no corre, si, trocados los nombres y cambiados los trajes, todo se le ofrece disfrazado, trastornado? ¿Si sus ojos miran al través de engañosos prismas, que pintan con galanos colores y apacibles formas, la negrura y la monstruosidad?

Los mayores peligros de un corazón puro no están en el brutal aliciente de las pasiones groseras, sino en aquellos sentimientos que encantan por su delicadeza y seducen con su ternura: el miedo no entra en las almas nobles sino con el dictado de prudencia; la codicia no se introduce en los pechos generosos sino con el título de economía previsora; el orgullo se cobija bajo la sombra del amor de la propia dignidad, y del respeto debido a la posición que se ocupa; la vanidad se proporciona sus pequeños goces engañando al vanidoso con la urgente necesidad de conocer el juicio de los demás para aprovecharse de la crítica; la venganza se disfraza con el manto de la justicia; el furor se apellida santa indignación, la pereza invoca en su auxilio la necesidad del descanso; y la roedora envidia, al destrozar reputaciones,

al empeñarse en ofuscar con su aliento impuro los resplandores de un mérito eminente, habla de amor a la verdad, de imparcialidad, de lo mucho que conviene precaverse contra una admiración ignorante o un entusiasmo infantil" (1).

En el tecnicismo moderno de las ciencias psicológicas las pasiones se llaman afectos, afecciones y emociones, aunque no toda emoción puede denominarse propiamente "pasión".

Generalmente se entiende por afecto una inclinación menos intensa y más regular que la pasión.

6. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EMOCIÓN?—La emoción puede definirse como un fenómeno afectivo que produce una reacción orgánica característica.

Emoción, en el tecnicismo de la Psicología moderna, es la reacción motora atractiva o repulsiva que las sensaciones producen.

Si la emoción conviene con nuestra naturaleza se llama simpatía, y, en el caso contrario, antipatía.

"La emoción—dice Münsterberg (2)—es una onda orgánica que se desliza por todo el sistema nervioso central, y suprime todo lo que no está ligado con la fuente de la excitación emotiva."

"La emoción es una reacción afectiva de carácter intenso" (3).

Estableciendo diferencias entre "pasión" y "emoción" dice lo siguiente el P. Palmés:

"Kant describe estos dos fenómenos como sigue: La emoción es una sorpresa del alma, es precipitada... La pasión toma su tiempo para arraigarse profundamente. La emoción obra como un torrente de aguas que rompe el dique: la pasión como un torrente que se abre un cauce más o menos profundo. Si la emoción es una embriaguez, la pasión es una enfermedad" (4).

"Ribot dice que la emoción se opone a la pasión como el estado agudo al estado crónico."

---

(1) BALMES, Jaime.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), págs. 219-26.

(2) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 242.

(3) PIÉRON, H.—*Psychologie experimentale* (Paris, 1927).

(4) HÖFFDING, H.—*Psicología experimental* (Madrid, 1906?), páginas 480-1.

Y lo mismo dice Ebbinghaus: "Las pasiones son, por decirlo así, la emoción hecha permanente."

"Toda la diferencia, pues, entre la emoción y la pasión consiste solamente en diferencias de intensidad y duración" (1).

En las emociones tienen demostrada influencia fisiológica las secreciones internas de nuestro organismo.

"La emoción—dice el doctor Marañón (2)—es un acto de una complejidad extraordinaria, aún no bien determinada desde el punto de vista fisiopatológico; pero seguramente las glándulas de secreción interna intervienen de un modo fundamental en el desarrollo de los actos emocionales."

"Los fenómenos vegetativos de la emoción intensa son de abolengo netamente tiroideo: el sudor, el temblor, la diarrea, la abertura exagerada de los ojos en los sujetos que son presa de una emoción súbita y violenta son precisamente los síntomas del hipertiroidismo."

"El tiroides es la glándula interna que recibe el *primer golpe* de la emoción."

El P. Ibero considera probable que sean órganos centrales de la emoción algunos centros corticales del cerebro situados en la zona frontal y otros subcorticales como el tálamo, la cápsula, el cerebelo y el bulbo (3).

El mismo autor opina que son órganos complementarios de la emoción los órganos periféricos inervados por el simpático y por el parasimpático (3).

La emoción produce manifestaciones orgánicas tan visibles como las lágrimas y otras secreciones, y tan notables como las alteraciones de la respiración, de la circulación y de la voz; cambios de color en la cara (rubor y palidez); risas, temblor y otros movimientos.

Las emociones alteran el ritmo del corazón, las pulsaciones, y se manifiestan en la mímica del rostro.

---

(1) Palmés, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), página 190.

(2) Marañón, G.—*La doctrina de las secreciones internas* (Madrid, 1915), págs. 180 y 182.

(3) Ibero, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 284-5 y 288-90.

Estas alteraciones las registran la fotografía y los aparatos de laboratorio inventados para ello (1).

Las emociones y los afectos, lo mismo que los sentimientos, no se presentan nunca aisladamente, sino asociados a procesos cognoscitivos.

En realidad, toda percepción de la sensibilidad o del entendimiento va acompañada de un estado afectivo, pero a veces es tan tenue que no es apreciable.

Estos estados anímicos se denominan de ordinario indiferentes.

Encareciendo la importancia de las emociones en la vida, dice Pyle lo siguiente:

"Nuestras emociones son los elementos más íntimos de nuestro ser y están detrás de casi todo lo que voluntariamente hacemos. En el fondo de casi todas las acciones está el amor, o el odio, o la envidia, o los celos, o la cólera, o el miedo. Jamás se ha intentado nada de gran trascendencia que no tenga detrás de sí alguna emoción" (2).

7. Nota sobre la emoción en los niños.—Discurriendo Demoor y Jonckheere sobre la emoción en el niño y su influencia en la disciplina escolar, dicen lo siguiente (3):

"El niño que sabe una buena o una mala noticia, que tiene pena o alegría o que gruñe, etc., presenta síntomas exagerados en relación con los del adultos. Pero su emoción ¿es más fuerte que la del adulto? En modo alguno; no nos equivoquemos a este respecto. No discutamos la actitud de los jóvenes comparándola a la nuestra, porque la suya es intensa y breve, pero poco consciente (puesto que la actividad ampliada del cerebro que, según Sollier, caracteriza a la emoción, no existe todavía). La emoción represen-

---

(1) Véanse su dibujo y descripción en los *Elementos de Psicología empírica* del P. Ibero (Barcelona, 1916), págs. 428-33 en el artículo titulado "Psicometría de las emociones".

(2) Pyle, William Henri.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 347.

El P. Palmés ha resumido muy discretamente las modernas teorías sobre las causas y génesis de la emoción en su tratado elemental de *Psicología*.

Véanse las páginas 183-90 de la edición oficial publicada en Barcelona el año 1928.

(3) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 250.

tará, según todo esto, un débil factor de disciplina. No influye, por otra parte, lo suficiente en la memoria para intervenir eficazmente en la elección de los determinantes de los actos."

En la adolescencia es notorio el predominio de las emociones sobre la percepción de las ideas.

8. La emoción y las pasiones. El placer y el dolor.—La teoría de las pasiones y de las emociones tiene muchos puntos de contacto con lo que los modernos fisiólogos llaman el tono sentimental de la sensación; pero estos conceptos difieren notablemente por su extensión y aun por su cualidad, pues el tono sentimental de la sensación no tiene sino dos maneras: una positiva, que es el placer, y otra negativa, que es el dolor, mientras las pasiones son once sin contar más que las capitales.

El placer, en general, es la conveniencia del apetito con el objeto conocido, así como el dolor es el efecto contrario, esto es, la disconformidad del apetito y del objeto conocido.

Si se ejercita la sensibilidad, adquiriendo un conocimiento sensible, se ejercita el apetito sensitivo, y el placer o dolor que produzcan será también del orden sensible, y si se ejercita el entendimiento, adquiriendo un conocimiento inteligible, el placer o dolor que produzcan será del orden moral.

Y esta es otra diferencia muy notable del placer y del dolor con las pasiones.

El placer y el dolor son comunes a varias pasiones y, por tanto, se distinguen de ellas como lo substantivo de lo adjetivo.

El placer, o tono sentimental positivo, es fenómeno semejante, aunque no equivalente a la pasión de la alegría; pero el dolor, o tono sentimental negativo, no puede equipararse a la pasión de la tristeza, porque ésta puede ser efecto de aquél, y porque puede haber tristeza sin dolor.

"El placer—dice F. Santamaría (1)—nace con el deseo y muere con el hastío".

---

(1) Santamaría, F.—*Sentimiento, Emociones y Pasiones* (Valladolid, 1919), pág. 40.

Para estudiar más a fondo el concepto fisiológico del dolor consúltense los párrafos que el P. J. Lindworsky dedica al asunto en su *Psicología experimental*, págs. 78-80 de la edición de Bilbao de 1923.

9. Advertencia sobre los sentimientos.—Algunas obras de Pedagogía consideran la sensación y el sentimiento como especies de un mismo género sin más diferencia que la de la causa que los produce, y así definen la sensación como el estado anímico agradable o desagradable que produce una causa física, y el sentimiento, como el estado psíquico agradable o desagradable que produce una causa moral.

De este modo consideran como sensación el frío y como sentimiento la compasión.

Dentro del criterio psicológico seguido en esta obra tales definiciones son inadmisibles, porque la sensación es primordialmente *conocimiento* de un objeto corpóreo (1) al cual acompaña como cualidad un tono sentimental de placer o de dolor.

Lo substancial en la sensación es, como se ve, el *conocimiento*, y lo adjetivo, el placer y el dolor a veces tan tenues que entran en la zona neutral de la indiferencia.

Por el contrario, el sentimiento es un estado afectivo que sólo se produce como cualidad adherida adjetivamente a un conocimiento intelectual.

Son, pues, la sensación y el sentimiento fenómenos anímicos de distinta clase y de distinto orden psicológico.

Resta añadir que hay también error de bulto y confusión de actividades al considerar el sentimiento como efecto de una causa moral, cuando lo es de una causa intelectual, dentro del criterio a que antes se ha hecho referencia.

Algunos autores modernos reconocen la imprecisión de este tecnicismo psicológico, y así afirma H. Münsterberg que "a la palabra *sentimiento* le falta precisión en la vida ordinaria" (2).

---

(1) Véanse las páginas 15-16 de este volumen.

(2) Münsterberg, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), pág. 235.

Es de interés consultar sobre los conceptos de "sensación" y "sentimiento" los párrafos que dedica a esta intrincada materia el P. J. Lindworsky, en su *Psicología experimental*.

Véanse las págs. 183-97 de su edición de Bilbao publicada el año 1923.

De la psicología de los sentimientos, que corresponden al apetito racional

10. Pasiones principales.—Las pasiones principales son once, a saber:

Amor y odio, deseo y fuga, que también se llama aversión; alegría y tristeza (1).

Esperanza y desesperación; audacia y temor y la ira, que no tiene contraria (2).

Con estas pasiones tienen relación otras, como la envidia, el miedo y la cólera, de que se hace aquí mención especial por la importancia que sus manifestaciones tienen en el niño.

11. Amor y odio.—Amor en general es complacencia en el bien conocido.

La complacencia en el bien conocido por los sentidos es el amor considerado como pasión, que se llama amor sensible y es operación del apetito sensitivo.

La complacencia en el bien conocido por el entendimiento se llama amor racional y es operación de la voluntad, que en el tecnicismo de la Psicología tomista se denomina apetito racional.

El amor de Dios es la Religión como virtud y el amor al prójimo por amor de Dios recibe el nombre de caridad.

El amor propio es el amor de sí mismo que contenido en límites racionales, no es vicio, sino virtud porque es la base de la conservación de la vida, de la dignidad, del honor y de la propia estimación que es lícita y hasta debida cuando se contiene en los límites de lo justo.

El amor propio viciado hace faltar a todos los deberes que tenemos para con nosotros mismos, incluso al de conservar la vida o conduce al desenfreno del egoísmo que perturba o anula toda clase de manifestaciones nobles del amor.

"El amor propio—dice P. Romano (3)—es el sentimiento de nuestra personalidad, que tiende a conservarla y a aumentarla".

---

o voluntad, se tratará en otro capítulo después de exponer brevemente la psicología de esta facultad apetitiva.

(1) Las seis son actos del apetito sensitivo en la parte concupiscible.

(2) Las cinco proceden del apetito sensitivo en la parte irascible.

(3) Romano, P.—*Psicologia pedagógica* (Torino, 1906), pág. 224.

Son causas del amor la bondad y hermosura del objeto; la convivencia y comunicación; la semejanza; la coincidencia de gustos, aspiraciones y costumbres y, por último, sentirse amado.

Por esto, los hijos aman tanto a sus madres y por esto los maestros que aman a sus discípulos son siempre abundantemente correspondidos.

Son efectos naturales del amor una fuerte inclinación hacia el objeto amado y el deseo de gozar de su presencia.

El amor intenso llega a tener influencia fisiológica en el sistema vascular, en el simpático y en el parasimpático.

El odio es la pasión contraria a la del amor, por lo cual se define como la fuga y alejamiento del apetito del mal conocido.

Las causas y los efectos del odio son los contrapuestos a las causas y a los efectos del amor.

El rencor es el odio prolongado.

"El odio—dice L. Vives (1)—es un enojo arraigado que hace a uno desear grave daño a quien nos injurió."

El mismo insigne escritor considera como pasión el favor definiéndolo como "un amor incipiente, pues empezamos ya a querer a aquel de quien juzgamos bien, y al que creemos digno de algo bueno e interesante" (2).

12. Deseo y aversión.—El deseo, como pasión, es el movimiento del apetito sensitivo hacia el bien sensible amado y ausente. Su origen es el amor y su término el gozo.

El deseo vehemente va acompañado de un estado de inquietud, que algunas veces es difícil de refrenar particularmente en los niños.

La pasión contraria al deseo se llama fuga y también aversión.

"El deseo—dice Luis Vives (3)—es un apetito del bien que creemos conveniente para nosotros, ya con el fin de alcanzarle si no le tenemos, o para conservarle, si le disfrutamos."

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 271.
(2) Autor y obra citados (Madrid, 1916), pág. 227.
(3) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 205.

13. ALEGRÍA, TRISTEZA Y ENVIDIA.—La alegría es el descanso o quietud del apetito en el bien sensible amado.

La alegría se llama también gozo, goce y deleite.

"Es la alegría—dice L. Vives (1)—un movimiento del alma por el juicio de un bien presente o apetecido como cierto."

"Distingue a la alegría un impulso vehemente y se aplica a cosa que hemos deseado mucho o por la cual hemos luchado y trabajado, o que nos viene de repente contra lo que creíamos y esperábamos."

"Un corazón alegre—dijo Salomón—sirve de medicina: un espíritu triste deseca los huesos" (2).

El P. Ibero describe en los términos siguientes los efectos fisiológicos de la alegría:

"Al oir la grata nueva, disminuye en los músculos vaso-constrictores la inervación, se dilatan las arterias capilares, la piel se enrojece y calienta con el aflujo de sangre, las secreciones, especialmente la salival, aumentan sensiblemente, las lágrimas acuden a los ojos; con la mayor irrigación sanguínea aumenta la nutrición de los tejidos, principalmente de los musculares; se siente vigor y lozanía, mejora la salud, se aviva el sistema nervioso. De ahí que los niños en sus júbilos salten y aplaudan; la cara se redondea; brota la sonrisa en los labios; la laringe funciona espontáneamente; cánticos, voces, gritos de júbilo colman la alegría sensible" (3).

"El gozo no cabe en los pechos juveniles: manos y pies y laringe recibirán mayor copia de sangre, y excitándose a la par los centros nerviosos habrá clamores, palmoteos y saltos de júbilo.

La inquietud del alma se manifiesta en los cambios de postura del cuerpo y en la agitación de la mirada. Y he aquí que de la mímica en los músculos lisos hemos pasado a la mímica de los músculos estriados y voluntarios."

La tristeza es la pasión contraria a la alegría a la cual se opone en sus causas y en sus efectos.

"La tristeza—dice Luis Vives (4)—es el encogimiento del alma por un mal presente o que se tiene por tal."

"Es una perturbación totalmente contraria a la alegría."

---

(1) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 241.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1916), pág. 242.

(3) IBERO, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), págs. 29 y 153.

(4) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 292.

La tristeza por las desgracias del prójimo se llama misericordia.

La envidia es tristeza del bien ajeno.

La envidia es pasión frecuente en los niños y a veces difícil de desarraigar.

Los padres y maestros han de cuidar esmeradamente de no mostrar en el trato con sus hijos y discípulos preferencias que puedan suscitar tan mala pasión en los niños.

14. Necesidad de la alegría para el niño.—La alegría es necesaria para la vida y absolutamente indispensable para los niños.

El niño goza con muchas cosas, pero especialmente con los juegos y goza también aprendiendo, si el maestro ha sabido despertar, sostener y acrecentar tan poderoso estímulo para el estudio.

Como el niño imita al maestro y la alegría es contagiosa, basta que el maestro esté alegre para que los niños lo estén también.

Sobre la alegría en la escuela dice lo siguiente J. Baldwin, presidente que fué de la Escuela Normal del Estado en Kirksville, Missouri, América del Norte:

"La paz del alma y la alegría retribuyen en trabajo útil."

"La alegría es el mejor de los agentes higiénicos."

"El aspecto de un maestro regañón, ceñudo y antipático, causa al niño profundo escalofrío."

"Hay miles de señoras maestras que desde largo tiempo han olvidado el modo de sonreir."

"Eso es terrible en una escuela de instrucción primaria."

.....

"La alegría es una fuerza eléctrica."

"Para que un maestro logre los mejores resultados nada contribuirá tanto como su jovialidad."

"De igual manera que una madre de carácter jovial suele llenar de dicha y contento una casa, el maestro que se manifieste habitualmente jovial puede estar seguro de tener una escuela donde reinen el agrado y la alegría y donde el éxito corone sus esfuerzos" (1).

---

(1) Baldwin, J.—*Dirección de las escuelas* (New York, 1912), páginas 75-6.

15. Esperanza y desesperación.—Esperanza es la pasión dirigida a un bien sensible futuro y difícil, pero de posible conquista.

"Esperanza—dice Vives (1)—es la confianza de que ocurrirá lo que deseamos."

La esperanza es un gran estímulo para la acción, así como la desesperación que se le opone produce tristeza, pesimismo y anonadamiento.

16. Audacia y temor.—La audacia es pasión que apetece un bien difícil despreciando el peligro que ofrece el conseguirle.

El temor por el contrario es pasión que huye del mal futuro inminente.

La audacia excesiva es temeridad y el temor exagerado es cobardía.

La audacia es alentadora y el temor deprimente y relajador.

17. El miedo en los niños.—Es miedo, según Aristóteles, la imaginación de un mal que se aproxima.

"Es el encogimiento de ánimo—dice L. Vives (2)—por algo que a uno parece malo cuando se piensa que ha de venir."

Richter dice con referencia al Cardenal Retz que entre todos los afectos el miedo es el que más debilita el entendimiento (3).

"El temor prudente—viene a decir Kirkpatrick con más explicados términos (4)—es buena condición."

"El temor, emoción repentina, enérgica y paralizadora es físicamente perjudicial; intelectualmente, sofocador, y moralmente, degenerativo."

"Hace la vida miserable, débil y estéril."

"Háganse, por tanto, toda clase de esfuerzos para desarraigarlo."

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 307.

(2) Vives, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 298-9.

(3) Richter, J. P. F.—*Levana o Teoría de la Educación* (Madrid, 1924), tomo II, pág. 155.

Es clásico, aunque ya algo anticuado, el estudio del miedo por A. Mosso. Véanse las notas bibliográficas de este capítulo.

(4) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos para el estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 128.

Stanley Hall ha investigado el miedo en los niños por medio de cuestionarios con referencia a los fenómenos atmosféricos, a cosas inanimadas, a seres vivos, a enfermedades, a la muerte y a cosas sobrenaturales.

De estos experimentos y otros análogos se deduce que el miedo aumenta en los niños de siete a quince años para disminuir luego paulatinamente.

En las niñas comienza a aumentar a los cuatro años y no comienza a disminuir hasta los diez y ocho.

Durante la crisis de la pubertad suele aumentarse alguna de las clases de miedo que ya se han indicado.

"El miedo—dice W. H. Pyle (1)—es un factor importante en la vida del niño."

"Un incidente desgraciado en la niñez hace persistir el miedo en la edad adulta."

Demoor y Jonckheere han resumido acertadamente en los párrafos siguientes la psicología del miedo y del tratamiento pedagógico para combatirle en los niños:

"Binet ha sido uno de los primeros que han estudiado sistemáticamente el miedo. Este sentimiento presenta algunas variedades. Existe un legítimo y razonable temor que fortifica o dicta la prudencia y que se manifiesta en presencia o ante la idea del peligro. Pero cuando se habla de miedo, se piensa habitualmente en un sentimiento irrazonado, que se aplica, sea a un peligro imaginario—la obscuridad, los fantasmas, por ejemplo—, sea a un peligro posible, pero improbable o exagerado. Este sentimiento que debe tratarse de corregir en los niños, es una especie de angustia injustificada y completamente desmesurada."

"Los principales caracteres del miedo son: la huída, los gestos de protección, los gritos, el temblor, la palidez, la dilatación de las pupilas, la perturbación respiratoria, las palpitaciones del corazón, los llantos, la inmovilidad, la mudez y el síncope."

"No utilicemos nunca la violencia."

"Nada, pues, de castigos corporales."

"Guardémonos también de acoger los temores irónicamente. El miedoso no posee energía moral y la educación debe tender a intensificar su voluntad; las burlas y las amenazas sólo sirven para debilitarle todavía más."

---

(1) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 67 y 70.

"Suprimamos las causas determinantes. Sustraigamos a los niños, en la medida de lo posible, a la acción del contagio por el ejemplo. No los asustemos también nosotros. No los aterremos en su primera infancia con los cuentos fantásticos. Interesémolos más bien con narraciones que desarrollan la inteligencia, fortifican la voluntad y elevan el nivel moral."

"Devolvamos al niño miedoso la confianza en sí mismo. Tratemos, por medio de explicaciones serenas, de convencerle de su error. Debemos persuadirle de que tiene cura, preparemos circunstancias para que se sienta valeroso con ocasión de ellas. Arrastrémosle a actos de valor, obremos gradualmente evitando los tropiezos, de manera que no se agrave el mal. No procedamos apresuradamente" (1).

18. De la ira y de la cólera.—La ira es pasión de venganza por el mal recibido.

"La ira—dice Luis Vives (2)—es una fuerte excitación del alma al ver que se desprecian sus bienes".

La ira, como todas las demás pasiones, contenida en límites de prudencia es, contra la opinión vulgar, un movimiento del ánimo que coadyuva a la acción dentro de los límites de la moralidad más exigente.

Jesucristo tuvo santa ira cuando arrojó del templo a los mercaderes que le profanaban.

La ira, como las demás pasiones, sólo es pecado cuando se desordena.

Con la ira tiene relación la cólera, que es irritación violenta ante contrariedades difíciles o imposibles de vencer.

La ira puede estar justificada: la cólera nunca tiene justificación.

Los niños son propensos a la cólera y la manifiestan con gritos, gruñidos y aun de otras maneras violentas.

Para ampliar las notas precedentes sobre las pasiones, puede consultarse con provecho el libro tercero del *Tratado del alma*, de Luis Vives, que es una extensa y autorizada monografía sobre la materia.

---

(1) Demoor, J. y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 261-4.

(2) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 260.

Véanse en la edición de Madrid, de 1916, las págs. 183-324.

19. PERTURBACIONES DEL APETITO SENSITIVO.—El apetito sensitivo puede sufrir perturbaciones por defecto, por exceso y por trastorno que se denominan hipoestesia, hipertesia y parestesia afectivas (1).

Tratando de estas perturbaciones de la vida afectiva dice el P. Ibero:

"El análisis de los tres defectos en la vida afectiva nos lleva a la consecuencia pedagógica para el trato de los niños y penitentes de que hay que estudiar el carácter afectivo del niño o penitente, corregirle el defecto a que más propende y educar en ellos una voluntad firme y viril con el ejercicio de las virtudes sólidas. Cuando se le notaren perturbaciones afectivas bastante marcadas, no hay que desalentarse: quiere decirse, que la formación de esa voluntad será más difícil y necesitará de parte del pedagogo y confesor más tiempo, más sacrificio, más paciencia, más observación y tino" (2).

20. ORGANOS CENTRALES DE LA VIDA SENSITIVA.—Si todos los sentidos, tanto externos como internos, y de igual manera el apetito sensitivo son facultades orgánicas, puede afirmarse, sin caer en los errores de las localizaciones cerebrales, que cada una de dichas facultades requiere para entrar en funciones la cooperación económica y orgánica, aunque no topográfica, de varios centros nerviosos y predominantemente de algunos que son característicos para cada función, si bien la dificultad de su estudio, tanto en el orden especulativo como en el orden experimental, no permita pasar en este punto del terreno de las hipótesis.

Tratando de la posibilidad de las localizaciones cerebrales, dice lo siguiente W. T. Harris:

"Se supone que los tálamos ópticos (¿junto con los *corpora cuadrigemina*?) recogen y coordinan las impresiones sensibles y las trasmiten al cerebro mientras los *corpora striata* reciben las

---

(1) "La parestesia—dice el P. Ibero en su *Psicología empírica*—es la sensación anormal, no en intensidad, sino en *cualidad* con respecto al excitante exógeno".

Véase la pág. 64 de la edición de Barcelona de 1916.

(2) Autor, obra y edición citados, página 359.

impresiones motoras del cerebro y las trasmiten a los músculos de los diversos miembros".

.....

"El lado izquierdo del cerebro tiene relación con el movimiento, mientras que el lado derecho está más relacionado con la sensibilidad" (1).

Sobre el mismo asunto dice así una obra moderna y autorizada:

Puede hoy considerarse como cierto que el cerebro no es un órgano homogéneo cuyas partes puedan todas cumplir las mismas funciones. Viene a constituir, por el contrario, una asociación de cierto número de órganos diversos, a cada uno de los cuales corresponden funciones psicológicas y facultades distintas. Las funciones cerebrales están, pues, localizadas en el cerebro.

En su concepción general esta doctrina es muy antigua; ya Santo Tomás en su *Suma Teológica* (2) y en su opúsculo sobre las *potencias del alma* (3) señala un lugar especial del cerebro a las diversas funciones de la sensibilidad interna.

Durante estos últimos años se ha trabajado mucho por determinar exactamente los centros cerebrales, o, más generalmente, los centros nerviosos que presiden a las diversas funciones de la sensibilidad o de la vida. No podemos entrar en el detalle de los métodos empleados, que, por otra parte, pertenecen al dominio de la fisiología; nos contentaremos con indicar algunos resultados:

1.° Ya sabemos que el *gran simpático* inerva sobre todas las *vísceras;* que las *astas anteriores* de la medula espinal son *motrices,* y las *astas posteriores, sensitivas,* y que los centros más importantes de la *vida vegetativa* se encuentran en la *medula oblongada.*

2.° Comúnmente se admite que el *cerebelo* es un centro de coordinación de los movimientos, un centro de *equilibrio muscular.*

3.° Los centros inferiores a los hemisferios cerebrales son generalmente considerados como no voluntarios ni conscientes.

4.° En cuanto a las localizaciones cerebrales propiamente dichas:

a) La más antigua y la más célebre es la de Broca. En 1861 Broca observó que la circunvolución frontal inferior es el asiento de la *palabra ar-*

---

(1) HARRIS, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), págs. 116 y 127.

(2) *Sum. Theol.,* 1.ª, q. 78, a. 4.

(3) *De potentiis animæ,* cap. IV.

ticulada; de donde su nombre: *circunvolución de Broca.* Se han dado casos de *afemia* en los que el enfermo podía mover el rostro, reir o hasta cantar y estaba privado de hablar; en estos casos se ha notado después, al practicar la autopsia, una lesión de la *tercera circunvolución frontal izquierda.*

b) En el *lóbulo occipital* se encuentra el centro de la *visión.*

c) La *audición* tiene por centro psíquico el *lóbulo temporal,* principalmente la *circunvolución superior.*

d) El *gusto* y el *olfato* tienen también su centro en el lóbulo temporal.

e) La *esfera táctil,* la más extensa de todas, comprende las circunvoluciones centrales, el lóbulo paracentral y la parte posterior de las tres circunvoluciones frontales.

Varios fisiólogos habían creído que un mismo órgano nervioso sirve para la sensación, la imaginación y el recuerdo. La experiencia ha demostrado que los escolásticos estaban en lo cierto al creer que la memoria requiere un órgano aparte. Hay enfermos, por ejemplo, que pueden conservar intacta la esfera auditiva, y repetir todas las palabras que se pronuncian en su presencia, pero ni comprenden su sentido, ni las pueden recordar, a no ser por breves segundos. Prueba evidente de que el recuerdo de las imágenes auditivas y la percepción del valor de las palabras se localizan fuera de la esfera auditiva. Este hecho confirma también lo muy fundado de la distinción general de los escolásticos entre los sentidos internos y externos (1).

III

Educación del apetito sensitivo y disciplina de las pasiones

1. El apetito sensitivo ¿es educable? — 2. Adiestramiento del apetito sensitivo. — 3. Manera de gobernar pedagógicamente las pasiones. — 4. Observaciones referentes a la dirección pedagógica del apetito sensitivo. — 5. Notas bibliográficas.

1. El apetito sensitivo ¿es educable? — Admitida como esencial en la educación la nota de racional, no puede decirse en sentido estricto que el apetito sensitivo sea educable, sino sencilla-

---

(1) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases,* publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), págs. 232-4.

Para estudiar más científicamente los órganos centrales sensitivos véase, entre otros tratados modernos de Fisiología, el del Profesor E. Gley (París, 1925), tomo II, "Fonctions du système nerveux central", págs. 845-947.

mente *adiestrable* o *domable* como todas las facultades sensitivas; pero aplicada la palabra educación a la sensibilidad, puede aplicarse también a las facultades sensitivas apetitivas, significando cooperación oportuna a su desarrollo espontáneo para evitar en ellas la atrofia y la sobrexcitación

2. ADIESTRAMIENTO DEL APETITO SENSITIVO.—El apetito sensitivo juega importante papel en la educación del niño, porque de él dependen la mayor parte de las acciones que ejecutan en los primeros años de su vida escolar.

El apetito sensitivo se adiestra con el ejercicio adaptado.

3. MANERA DE GOBERNAR PEDAGÓGICAMENTE LAS PASIONES.—Como dice Balmes (1): "Las pasiones son buenos instrumentos, pero malos consejeros."

No debemos, por tanto, anular las pasiones; el hombre sin pasiones sería inferior a los animales irracionales; pero hemos de advertir, como dice sabiamente el *Panchatantra* (2), que la ecuanimidad es el mejor adorno de una persona.

Cuando se trata de ejecutar una obra es conveniente mover la pasión que le sea favorable.

El educador debe aspirar a contener las pasiones violentas para que no impidan el libre ejercicio de la razón y de la voluntad.

Las pasiones influyen en el carácter.

Las pasiones del temor y de la ira se desordenan fácilmente en los niños.

Para evitar el temor exagerado evitaremos al niño lecturas y cuentos que exciten su imaginación, y para contener la ira, aparte de los medios que el buen educador pone en práctica en cada caso concreto, es útil poner ante la consideración del educando los terribles efectos de esta pasión desordenada y hasta la fisonomía repulsiva de las personas dominadas por ella.

Combatiendo la ira dice lo siguiente Luis Vives en *La Introducción a la Sabiduría*:

"Si desgraciadamente te enojares con alguno, *haz que el sol no se ponga sobre tu ira.*"

---

(1) Véase la página 209 del presente volumen.

(2) Pág. 214 de la traducción española del Sr. Alemany (Madrid, 1908).

"Mucha prudencia se necesita—dice W. H. Pyle (1)—para tratar con niños coléricos: algunas veces hay que dejarlos: otras darles una azotaina..." (2).

Aconsejando otras prácticas sobre el mismo asunto añade lo siguiente el citado profesor norteamericano:

"Hay medios ingeniosos de gastar el exceso de energía manifestado por la cólera: tocar el piano, serrar, masticar un palillo de dientes, etc., etc."

4. Observaciones referentes a la dirección pedagógica del apetito sensitivo.—El niño escolar, aun en los últimos años aunque asista a la escuela hasta los catorce, no ha llegado al desarrollo completo ni de su entendimiento ni de su voluntad, por lo cual el educador tiene que contar principalmente, en orden a las facultades afectivas, con el apetito sensitivo y poco con la voluntad.

Los niños son volubles en los afectos, y también lo son los adolescentes en la crisis de la pubertad.

Los cambios de afectos en dicha época son aun más notables en las jóvenes que en los varones.

El maestro y en general todos los educadores deben conocer los afectos dominantes en los educandos.

Este conocimiento es aún más necesario cuando se refiere a los afectos sexuales en la crisis de la pubertad.

La educación debe atender al ejercicio normal de la vida afectiva evitando así la insensibilidad emotiva o indiferencia, como el exceso de emotividad, que conduce al sentimentalismo morboso.

Como el ejercicio de la sensibilidad excita el apetito sensitivo, todos los ejercicios que educan la sensibilidad contribuyen indirectamente a la dirección pedagógica de dicho apetito.

Es preciso que los bienes sensibles que se ofrezcan al amor del niño se escojan con cuidado para que no recaigan sobre objetos peligrosos que le desvíen fácilmente del orden moral.

La salud, la contemplación de la naturaleza, las obras artísticas

---

(1) Pyle, W.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 72.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1917) págs. 69-71.

y, en general, todo producto del trabajo, son medios útiles para ejercitar el amor sensible del niño.

Hay muchos placeres sensibles, como el de la comida y la bebida, que llevan fácilmente a la gula y a la lujuria.

Es necesario contener a menudo en los niños la pasión del deseo, que suele ser demasiado viva en la primera edad.

El apetito sensitivo irascible es la base de la fortaleza del carácter.

Las consideraciones expuestas en el capítulo IV del presente volumen sobre el valor pedagógico del dolor son enteramente aplicables a esta emoción en sus relaciones con el apetito sensitivo.

Los principios capitales referentes a la dirección pedagógica del apetito sensitivo pueden reducirse a cuatro, que son los siguientes:

1.º Los ejercicios educativos no han de impedir sino favorecer el ejercicio del desarrollo natural del apetito sensitivo.

2.º Los ejercicios educativos evitarán la atrofia y la hipertrofia del apetito sensitivo.

3.º Las anomalías o anormalidades del apetito sensitivo exigen la cooperación asidua del médico para la conveniente dirección del educando.

4.º El fin inmediato de los ejercicios que contribuyen al desarrollo normal del apetito sensitivo es convertir sus actos en hábitos normalizados.

Tratando de la Pedagogía de las emociones dicen lo siguiente Demoor y Jonckheere:

"Una pregunta se presenta frecuentemente: ¿debe desarrollarse la emotividad o debe tratar de ahogarse? El niño ¿debe ser educado para que sienta intensamente los acontecimientos penosos y agradables de la vida, o debe ser conducido hacia la indiferencia?

Nos parece incontestable que la emotividad debe ser cultivada. El niño debe conocer las consecuencias de los actos, tanto las del dominio emocional como las otras. Debe comprender la alegría y el dolor, la felicidad y el sufrimiento; sería un error intentar conducirle a través de una vida infantil monótona, que lleve en sí exclusivamente los fenómenos registrados como otros tantos documentos intelectuales. No le ocultemos nuestros pla-

ceres y nuestras penas y mostrémosle la mímica y las actitudes de las emociones y de los sentimientos normales, a fin de que, por la imitación pueda sentir estados análogos en circunstancias semejantes.

Las emociones no deben, pues, ser evitadas al niño; pero, en la medida de lo posible, no le serán presentadas con la expresión somática contagiosa, más que cuando él pueda comprender su punto de partida. Existe una jerarquía en las emociones que corresponde a la evolución de las ideas, y este hecho no debe ser nunca olvidado.

Pero hay que enseñar a la juventud a que domine sus emociones, o mejor dicho, a que persista en sus deberes a pesar de ciertos sentimientos experimentados que podrían alejarla de la verdadera ruta. Desde este punto de vista hay una enseñanza que por nada puede reemplazarse: el ejemplo proporcionado por el maestro y por los padres. Pero el educador olvida esto con frecuencia. La actitud, el gesto, la mímica y todos los demás caracteres de las emociones, se comunican y contagian al sentimiento mismo. La presencia del hombre enérgico y sereno, o enervado y colérico, o vacilante y temeroso, influye con frecuencia fuertemente sobre el alumno. Comprendemos que el maestro no pueda permanecer siempre sereno, puesto que no puede aniquilar la emoción provocada por la excitación. No le critiquemos, pues, cuando se encuentre emocionado. Pero no podemos admitir que, en esas circunstancnas se convierta en víctima de sus sentimientos, perturbe su existencia y cambie el medio educativo. O mejor dicho, lo que hacemos es lamentarlo, porque la constancia de la actitud, en medio de la variabilidad de los acontecimientos, representa esencialmente ese "algo" que necesita el individuo para atravesar la vida. En medio de las emociones que le rodean no puede el hombre ni perder su personalidad, ni perturbar sus ideas, ni alterar sus actos.

Enseñemos al niño a que se domine. Para ello cuidemos su salud física y fortifiquemos su inhibición por medio de ejercicios de voluntad emprendidos en el dominio físico, intelectual y moral. Durante el curso de los ejercicios, de los deportes y de los trabajos de investigación, no temamos la ligera fatiga e impongamos el esfuerzo; durante el curso de las discusiosiones morales permitamos a todas las personalidades que se manifiesten en su simplicidad real o en su complejidad total.

Cuando surgen la cólera, la protesta, el entusiasmo o el odio, no nos equivoquemos ni interpretemos erróneamente la actitud del niño.—Si el acto que lleva a cabo es una falta, desviemos su cólera o detengámosla si ello es posible. De lo contrario, abandonemos al niño a sí mismo, porque intervenir por la fuerza sería inútil y nocivo. Más adelante discutiremos, cuando se disipe la emoción. Abandonemos al protestante a sus impulsos,

pero mostrémosle, al día siguiente, lo que han producido. El castigo debe consistir en la consecuencia natural de los actos" (1).

5. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Confirman, amplían y estudian desde otros puntos de vista la doctrina psicopedagógica expuesta en el presente capítulo, las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

ASSENZA, R.—*Educazione del sentimento.*—Modena, 1922.

BHAGAVAN, Das.—*La science des émotions.*—Bruxelles, 1921.
206 págs. en 12.°

BLONDEL, Ch.—*La Psychoanalyse.*—Paris, 1924.
XIII + 251 págs. en 8.° m.
Esta obra pone de manifiesto lo que en la teoría freudiana encuentra el autor arbitrario y convencional.

BOVET, Pierre.—*El psicoanálisis y la educación.*—Madrid, 1922.

DECROLY et VERMEYLEN.—*Séméiologie psychologique de l'affectivité et particuliérement de l'affectivité enfantine.*—Bruxelles, 1920.
126 págs. en 8.°

DRAGOTTI, G.—*La psicoanalisi.*—Roma, 1926.

DREVER, James.—*Instinct in Man. A contribution to the Psychology of Education.*—Cambridge, 1921.
303 págs. en 8.°

DUMAS, G.—*La tristesse et la joie.*—Paris, 1900.

FEDERN, Paul und Heinrich MENG.—*Das psychoanalytische Volksbuch.*—Stuttgart, 1928?

FÉLIX, P.—*Las pasiones.*—Barcelona, 1923.
Es un tomo de conferencias en la Catedral Nuestra Señora de París.

FREUD, Sigmund.—*Essais de Psychoanalyse.*—Paris, 1927.
320 págs. en 8.°

FREUD, Sigmund.—*Traumdentung.*—Wien, 1918. Es quinta edición.

FREUD, Sigmund.—*Introducción a la psicoanálisis.*—Madrid, 1926?

FREUD, Sigmund.—*Los actos fallidos y los sueños.*—Madrid, 1925?

FREUD, Sigmund.—*Psicología de las masas y análisis del yo.*—Madrid, 1925?

FREUD, Sigmund.—*Introduction à la Psychoanalyse.*—Paris, 1922.
484 págs. en 8.°

---

(1) DEMOOR, J. y T. JONCKHEERE.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 251-3.

FREUD, Sigmund.—*La Psychoanalyse.*—Paris, 1920.

FREUD, Sigmund.—*La psychopathologie de la vie quotidienne. Application de la psychoanalyse à l'interprétation des actes de la vie courante.*—Paris, 1922.

321 págs. en 8.°

FREUD, Sigmund.—*Introduzione allo studio della Psicoanalisi.*—Napoli, 1922.

VIII + 221 págs.

Este autor es checoeslovaco (1856) y profesor de Neurología de la Universidad de Viena.

GIESE, Fritz.—*Psychotechnik.*—Breslau, 1928.

HACHET et SOUPLET.—*La gènese des instincts.*—Paris, 19119.

HAEBERLIN, Karl.—*Fundamentos del Psicoanálisis.*—Madrid, 1929?

Es traducción del alemán.

JUNG, C.—*L'inconscient dans la vie psychique normale et anormale.*—Paris, 1928.

190 págs. en 8.°.—Es traducción del alemán.

LEJEUNE, P.—*Las pasiones.*—Barcelona, 1912.

El autor es religioso redentorista.

LILLO RODELGO, J.—*Los primeros recuerdos.*—Véase *Revista de Pedagogía,* de Madrid, correspondiente al mes de mayo de 1923.

Con datos autobiográficos y notas bibliográficas.

LOW, Barbara.—*Psycho-analysis.*—London, 1921.

192 págs. en 8.°

MARIE, A.—*La Psychanalyse et les nouvelles méthodes d'Investigation de l'Inconscient.*—Paris, 1928?

268 págs. en 8.°

MENG, Heinrich.—Véase FEDERN, Paul.

MORSELLI, E.—*La psicoanalisi.*—Torino, 1926.

MOSSO, Angelo.—*El miedo.*—Madrid, 1900?

NOBLE, E. D.—*La educación de las pasiones.*—Barcelona, 1923.

186 págs. en 8.°.—Es traducción del francés.

PFEIFFER, Ch.—*Les émotions.*—Paris, 1922.

234 págs. en 8.° m.

PFISTER, Oskar.—*Die Psychanalystische Methode.*—Leipzig, 1927?

XVI + 385 págs. en 4.°

PFISTER, Oskar.—*La psychanalyse au service des éducateurs.*—Berne, 1921.

VII + 208 págs. en 8.°

PFISTER, Oskar.—*Was bietet die Psychanalyse dem Erzieher?*—Leipzig, 1928?

158 págs. en 8.°

PFISTER, Oskar.—*Pedagogia e psicoanalisi.*—Napoli, 1927.
176 págs. en 8.°.—Es traducción del alemán y el autor uno de los discípulos predilectos de Freud.
RIBOT, Th.—*Essai sur les Passions.*—Coulommiers, 1910.
RIBOT, Th.—*La psychologie des sentiments.*—Paris, 1912?
RIBOT, Th.—*Problémes de Psychologie affective.*—Paris, 1910.
RIBOT, Th.—*Psicología de los sentimientos.*—Madrid, 1900.
RICHARDSON, Roy Franklin.—*The psychology and pedagogy of anger.*—Baltimore, 1918.
RIVERS, W. H. R.—*Instinct and the unconscious.*—London, 1922.
277 págs. en 8.°
RIVERS, W. H. R.—*L'Instinct et l'Inconscient.*—Paris, 1926.
Es traducción del inglés.
SALAS VACA, José.—*Pedagogía afectiva.*—Madrid, 1922.
SANTAMARÍA ESQUERDO, Francisco.—*Sentimientos, emociones y pasiones. Estudio psicológico de estos afectos en su estado normal y patológico.*—Valladolid, 1919.
370 págs. en 8.° m.
SENET, Rodolfo.—*Educación de los sentimientos.*—Madrid, 1923.
SERGI, G.—*Las emociones.*—Madrid, 1906.
Es traducción del italiano.
SFONDRINI, Carlos.—*El placer y el dolor. Teoría de los sentimientos.*—Buenos Aires, 1928.
STRATICO, A.—*Dell'educazione dei sentimenti.*—Milano, 1910.
THOMAS, P. F.—*La educación de los sentimientos.*—Madrid, 1902.
THOMSON, G. H.—*Instinct, Intelligence and Character.*—London, 1927.
USSE, François.—*La Psychanalyse de Freud.*—Paris, 1924?
VALLE Y ALDABALDE, Rafael.—*La subconciencia.*—Madrid, 1923.
80 págs. en 4.° con bibliografía.—Es un discurso de recepción académica.
VERMEYLEN.—Véase DECROLY.
YUNG, C. G.—*Lo inconsciente en la vida psíquica normal y patológica.*—Madrid, 1927.
Es traducción del alemán.

CAPÍTULO XII

Psicopedagogía de las facultades intelectuales.

Psicología del entendimiento.

1. Advertencia preliminar respecto a la doctrina psicológica del presente capítulo.—2. Vida intelectiva.—3. El entendimiento y las facultades intelectuales. 4. Diferencias entre el entendimiento y la sensibilidad.—5. Relación del entendimiento con el cerebro.—6. ¿Qué es la intelección?—7. Principales fases del trabajo intelectual.—8. Inteligencia y razón.—9. Supremacía de la razón en orden a las demás facultades cognoscitivas.—10. Memoria intelectiva.—11. Conciencia psicológica.—12. Reflexión y su necesidad en orden al ejercicio de las facultades intelectuales.—13. Pensar, pensamiento y pensadores.—14. Génesis de las facultades intelectuales.—15. Variedad de las aptitudes intelectuales de cada sujeto.—16. Tipos psicológicos.—17. Talento, genio, ingenio y discreción.—18. Defectos y perturbaciones de las facultades mentales.—19. Enfermedades del entendimiento. Ignorancia y error.—20. Enfermedades de la memoria.—21. De la fatiga mental.—22. Notas bibliográficas.

1 Advertencia preliminar respecto a la doctrina psicológica del presente capítulo.—En el capítulo primero del presente volumen se adelantaron algunas ideas sobre el concepto de Psicología pedagógica porque pareció inexcusable tratar del tema antes de exponer los fundamentos psicofisiológicos de la educación de la sensibilidad.

Tales referencias hacían relación a las facultades sensitivas comunes al hombre y a los animales; pero ahora que se trata de explicar los fundamentos de la educación de las facultades específicas del hombre es necesario exponer como preliminares indispensables los fundamentos, *también específicos*, de la Psicología humana, referidos al entendimiento y a la voluntad, como facultades superiores de un alma espiritual, dotada de razón para adquirir de la verdad y de libre albedrío como base de la responsabilidad de nuestros actos.

La mayor parte de los autores de Psicología pedagógica dan a esta rama del saber el concepto de Psicología experimental; pero no faltan algunos muy autorizados que extienden los dominios de aquella disciplina a las facultades superiores del espíritu.

Entre ellos pueden citarse a W. T. Harris y al P. de la Vaissière.

"La Psicología pedagógica—dice W. T. Harris (1)—se refiere a todas las fases de la acción y reacción del espíritu por sí mismo o en presencia de los objetos, por las cuales el espíritu se desenvuelve y extiende, o bien se detiene y degenera."

"La Psicología pedagógica—dice el P. de la Vaissière (2)—es la ciencia positiva de los fenómenos psicológicos en sus relaciones con los problemas pedagógicos."

A fijar los conceptos primordiales de la Psicología pedagógica elemental concebida con la amplitud de criterio expuesta en los párrafos precedentes se dedican el presente capítulo y otro posterior en que se trata de la voluntad y sus operaciones.

2. VIDA INTELECTIVA.—Además de los conocimientos singulares y concretos de las cosas corpóreas adquirimos otros de objetos inmateriales y del propio yo. Existe, pues, en nosotros una facultad cognoscitiva superior a la sensibilidad, que es el entendimiento.

Esta facultad y la voluntad distinguen y diferencian esencialmente al hombre de los demás animales.

3. EL ENTENDIMIENTO Y LAS FACULTADES INTELECTUALES.—El entendimiento es una facultad cognoscitiva de orden superior, cuyo objeto inmediato y directo es lo universal.

Equiparando los conceptos se considera también lo abstracto como objeto propio del entendimiento, y usando una derivación muy común en nuestra lengua, se añade que el entendimiento tiene como objeto "lo inteligible", así como la sensibilidad aprehende "lo sensible".

El fin del entendimiento es la adquisición de la verdad.

Este fin constituye el objeto formal de la Lógica o Filosofía racional.

En los tratados de Psicología escolástica se distinguen dos cla-

---

(1) HARRIS, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), pág. 21.

(2) LA VAISSIÈRE, J. de.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 1 y 13.

ses de entendimiento, a saber: el entendimiento agente y el entendimiento posible.

Entendimiento agente es la facultad de abstraer.

Entendimiento posible es la facultad propia de la intelección, esto es, de entender (1).

El entendimiento posible es la facultad que juzga, raciocina y realiza todos los actos del entendimiento.

En este sentido la palabra entendimiento designa genéricamente el conjunto de facultades intelectuales, así como la palabra sensibilidad designa de igual manera el conjunto de facultades sensitivas.

En el concepto de facultades intelectuales se incluyen la inteligencia, la razón, la memoria intelectiva y la conciencia psicológica.

Estas facultades son el mismo entendimiento que, por ejercitarse de varias maneras, según el objeto a que se aplica, toma diferente denominación.

Son muchos los autores de Pedagogía y algunos de Psicología que consideran como facultades intelectuales la imaginación, la atención, la abstracción, la generalización, el juicio y el raciocinio (2).

En el capítulo X de este tomo se deja probado que la imaginación es facultad orgánica, y, por tanto, facultad del orden sensitivo y no del orden intelectual.

La atención es un *acto* voluntario y no una facultad (3).

Tampoco es facultad la percepción: la percepción (sea la llamada externa, sea la interna) es el acto de percibir, y si es acto, no es facultad, ni intelectual ni de ninguna otra clase.

La abstracción, la generalización y el juicio son asimismo *operaciones* (y no facultades) del entendimiento; y el raciocinio es el *acto* de la razón.

---

(1) Llámase *verbo del entendimiento* la representación del objeto inteligible en dicha facultad.

(2) Hay libro en que se consigna que el número de facultades intelectuales es de catorce.

(3) Véase el capítulo VII.

Importa aclarar estas ideas porque de tales errores de Psicología nacen otros muchos de orden pedagógico.

4. Diferencias entre el entendimiento y la sensibilidad. —El entendimiento y la sensibilidad son facultades cognoscitivas, pero el entendimiento es de orden superior.

La sensibilidad es un conjunto de facultades orgánicas, y el entendimiento es una facultad inorgánica (1).

La sensibilidad conoce solamente lo singular, y el entendimiento conoce lo universal.

El conocimiento de los sentidos se refiere a objetos corpóreos, y el del entendimiento, a objetos inmateriales.

Los sentidos no se conocen a sí mismos ni conocen sus propios actos, y el entendimiento se refleja sobre sí mismo y percibe sus propias operaciones.

Los sentidos se deterioran cuando el objeto excede a la capacidad del sentido, y el entendimiento se halla en mejores condiciones para entender otras verdades de orden inferior cuando aprende una verdad elevada (2).

5. Relación del entendimiento con el cerebro.—Muchas y muy variadas son las hipótesis que se han formulado desde Aristóteles a nuestros días para explicar la relación del cerebro con el entendimiento, atribuyendo la capacidad intelectual al volumen de dicho centro nervioso; a su peso absoluto y relativo; al número y desarrollo de sus circunvoluciones; al coeficiente de cefalización; a la superficie cerebral; a la simetría de los hemisferios cerebrales; al desarrollo de las capas superficiales de la corteza cerebral; al desarrollo de los lóbulos frontales y parietales y a otros muchos datos, ya referentes a todo el cerebro, ya a alguna de sus partes.

---

(1) Quiere decir esto que el entendimiento, para ejercitarse, no necesita de órganos corporales.

(2) Sobre las funciones cognoscitivas superiores y sobre las operaciones intelectuales contiene una interesante monografía con autorizadas referencias bibliográficas el tratado de *Psicología experimental* del P. J. Lindworsky. Véase la sección 1.ª del libro III en las páginas 239-90 de la edición castellana publicada en Bilbao el año 1923.

Como resumen de tan diversas teorías puede admitirse provisionalmente una correlación positiva de la perfección de las operaciones intelectuales con el tamaño y calidad de las zonas de asociación, que son distintas de las que están al servicio inmediato de los órganos periféricos (1).

Confirmando esta hipótesis puede decirse que en opinión de los más autorizados neurólogos contemporáneos, incluyendo entre ellos a Ramón y Cajal, el trabajo mental, en cuanto necesita del concurso del cerebro, depende principalmente de tres condiciones:

1.ª Del número de células de la corteza cerebral.

2.ª Del desarrollo de las expansiones protoplasmáticas y de los cilindro-ejes de las neuronas.

3.ª De las proporciones relativas de los corpúsculos de los centros de asociación comparados con los de los centros sensitivos y motores.

6. ¿QUÉ ES LA INTELECCIÓN?—La intelección es la operación del entendimiento, o sea, el acto de conocer un objeto inteligible.

La intelección se denomina también "percepción intelectual".

El conocimiento intelectual requiere como previo el conocimiento sensible.

"Nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido" (2).

"El conocimiento primero y más sencillo—dice Luis Vives (3)—viene de los sentidos. De éste nacen todos los demás, unos de otros, y así crecen

---

(1) Para ampliar las conclusiones anteriores, consúltese la interesante monografía del P. Manuel BARBADO, O. P., titulada *Correlaciones del entendimiento con el organismo* y publicada en los números de *La Ciencia Tomista*, de Madrid, correspondientes a los meses de marzo-abril y septiembre-octubre de 1926.

(2) *Nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu.*

Véase GONZÁLEZ, Zeferino.—*Historia de la Filosofía*, tomo II (Madrid, 1886), pág. 247.

Y son varios los filósofos modernos que aceptan como axioma dicho aforismo.

Así P. Nátorp le recuerda comentando el nuevo sentido de "la intuición" de Pestalozzi. Véase la pág. 74 en su *Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915).

(3) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 121.

y se aumentan según vemos no sólo en las artes y enseñanzas, sino en el curso mismo de toda la vida."

"La razón saca de los objetos concretos y obvios los recónditos y carentes de cuerpo; de lo particular, lo general, y todo ello lo comunica a su entendimiento, y después a la contemplación, si está libre."

La intelección, como la sensación, es siempre conocimiento, abstracto en la intelección y concreto en la sensación.

Una y otra nos dan nociones que se llaman propiamente ideas o conceptos cuando provienen de la intelección.

De la relación de ideas brotan los juicios y raciocinios, cuyas normas forman parte del objeto de la Lógica.

En este orden del conocimiento, lo mismo que en el sensitivo, la intelección es siempre diferenciación.

"En el mismo acto fundamental del pensar—dice Nátorp (1)—yace también la raíz de la comprensión cualitativa: identidad, diferencia e identidad de lo diferente al mismo tiempo, en donde descansa la "especie lógica".

"Conocer un fenómeno—dice Pyle (2)—significa *saber sus relaciones.*"

"La naturaleza—dice Comenio en el capítulo XVIII de su *Didáctica magna*—une las cosas con nexos de continuidad", y esto nos enseña que las operaciones mentales se facilitan buscando las generatrices y las relaciones de las ideas.

La falta de conexión en la vida del entendimiento produce gran limitación en el horizonte mental.

En este orden, como en todos, vale más el número y calidad de relaciones que el número de términos.

Un objeto—ya se ha dicho en este volumen al definir el sentido central—aparece más claro cuanto mayor es el número de relaciones que percibimos en él (3).

Discurriendo luminosamente Balmes sobre la percepción inte-

---

(1) Nátorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), pág. 60.

(2) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 292.

(3) Véase la página 158.

lectual y dando reglas para percibir bien, dice lo siguiente en *El Criterio:*

"Percibir con claridad, exactitud y viveza, juzgar con verdad, discurrir con rigor y solidez, he aquí las tres dotes de un pensador: examinémoslas por separado, emitiendo sobre cada una de ellas algunas observaciones.

¿Qué es una idea? No nos proponemos investigarlo aquí. ¿Qué es la percepción en su rigor ideológico? Tampoco es éste el blanco de nuestras tareas, ni conduciría al fin que deseamos. Bastará, pues, decir, en lenguaje común, que percepción es aquel acto interior con el cual nos hacemos cargo de un objeto; siendo la idea aquella imagen, representación o, lo que se quiera, que sirve como de pábulo a la percepción. Así percibimos el círculo, la elipse, la tangente a una de estas curvas; percibimos la resultante de un sistema de fuerzas, la razón inversa de éstas en los brazos de una palanca, la gravitación de los cuerpos, la ley de aceleración en su descenso, el equilibrio de los flúidos; percibimos la contradicción del ser y no ser a un mismo tiempo, la diferencia entre lo esencial y accidental de los seres; percibimos los principios de la moral; percibimos nuestra existencia y la de un mundo que nos rodea; percibimos una belleza o un defecto en un poema o en un cuadro; percibimos la sencillez o complicación de un negocio, los medios fáciles o arduos para llevarle a cabo; percibimos la impresión agradable que hace en nuestros semejantes tal o cual palabra, gesto o sucesor; en breve, percibimos todo aquello de que se hace cargo nuestro espíritu; y aquello que en lo interior nos parece que nos sirve de espejo para ver el objeto; aquello que, ora está presente a nuestro entendimiento, ora se retira, o se adormece, aguardando que otra ocasión lo despierte o que nosotros lo llamemos para volverse a presentar; aquello que no sabemos lo que es, pero cuya existencia no nos es dable poner en duda, aquello se llama idea.

Poco nos importan aquí las opiniones de los ideólogos; por cierto que para pensar bien no es necesario saber si la idea es distinta de la percepción o no, si es la sensación transformada o no, ni si nos ha venido por este o aquel conducto, o si la tenemos innata o adquirida. Para la resolución de todas estas cuestiones, sobre las cuales se ha disputado siempre y se disputará en adelante, se necesitan actos reflejos, que no puede hacer quien no se ocupa en ideología, so pena de distraer de su tarea, y embarazar y extraviar lastimosamente su pensamiento. Quien piensa, no puede estar continuamente pensando qué piensa y cómo piensa; de otra suerte, el objeto de su entendimiento se cambiará, y, en vez de ocuparse en lo que debe, se ocupará en sí mismo."

"Percibiremos con claridad y viveza si nos acostumbramos a estar aten-

tos a lo que se nos ofrece (cap. II), y si, además, hemos procurado adquirir el necesario tino para desplegar en cada caso las facultades que se adaptan al objeto presente.

¿Se me da una definición matemática? Nada de vaguedad, nada de abstracciones, nada de fantástico o sentimental, nada del mundo en su complicación o variedad; en este caso he de valerme de la imaginación, no más que como del encerado donde trazo los signos y las figuras, y del entendimiento como del ojo para mirar. Aclararé la regla proponiendo un ejemplo de los más sencillos: una de las definiciones elementales de la geometría.

La circunferencia es una línea curva reentrante, cuyos puntos distan igualmente todos de uno que se llama centro. Por lo pronto, es evidente que no se trata aquí, ni de la circunferencia tal como suele tomarse en sentido metafórico cuando se la aplica a objetos no geométricos; ni en un sentido lato y grosero, como en los casos en que no se necesita precisión y rigor; debo, pues, considerar la definición dada como la expresión de un objeto del orden ideal, al cual se aproximará más o menos la realidad.

Pero, como las figuras geométricas se someten a la vista y a la imaginación, me valdré de una de éstas, y si es posible de ambas, para representarme aquello que quiero concebir. Trazada la figura en el encerado, o en la imaginación, veo o imagino una circunferencia; pero, ¿esto me basta para comprender bien su naturaleza? No. El hombre más rudo la ve e imagina tan perfectamente como el más cumplido matemático; y no sabe darse cuenta a sí mismo de lo que es una circunferencia. Luego la vista o la imaginación de una figura no son suficientes para la idea geométrica completa. Además, que, si no se necesitara otra cosa, el gato que acurrucado en una silla está contemplando atentamente una curva que su amo acaba de trazar, y que sin duda la ve tan bien como éste, y la imagina cuando cierra los ojos, tendría de la misma una idea igualmente perfecta que Newton o Lagrange.

¿Qué se necesita, pues, para que haya una percepción intelectual? Que se conozca el conjunto de condiciones de las cuales no puede faltar ninguna sin que desaparezca la curva. Esto es lo explicado por la definición; y, para que la percepción sea cabal, deberé hacerme cargo de cada una de dichas condiciones, y su conjunto formará en mi entendimiento la idea de la curva.

Quien se haya ocupado en la enseñanza, habrá podido observar la diferencia que acabo de señalar. Vista una circunferencia y la manera de trazarla con el compás, el alumno más torpe la reconoce dondequiera que se le presente, y la describe sin equivocarse. En esto no cabe diferencia entre los talentos; pero viene el definir la curva, señalando las condiciones que

la forman, y entonces se palpa lo que va de la imaginación al entendimiento; entonces se conoce ya al joven negado, al medianamente capaz, al sobresaliente. ¿Qué es la circunferencia? preguntáis al primero.—Es esto que acabo de trazar.—Pero bien, ¿en qué consiste? ¿cuál es la naturaleza de esta línea? ¿en que se diferencia de la recta que explicamos ayer? ¿Son lo mismo la una que la otra?—¡Oh! no: ésta es así... redonda... aquí hay un punto...—¿Se acuerda usted de la definición que da el autor? —Sí, señor: la circunferencia es una línea curva reentrante, cuyos puntos distan igualmente todos de uno que se llama centro.—¿Por qué la llamamos curva?—Porque no tiene sus puntos en una misma dirección.—¿Por qué, reentrante?—Porque vuelve a entrar en sí misma.—¿Si no fuese reentrante, sería circunferencia?—Sí, señor.—¿No acaba usted de decirnos que ha de serlo? ¡Ah! Sí, señor.—¿Por qué, en no siendo reentrante, ya no sería circunferencia?—Porque... la circunferencia... porque...—En fin, cansado de esperar y de explicar, llamáis a otro, que os da la definición, que os explica los términos, pero que ahora se os deja la palabra *curva,* ahora la *igualmente;* que, si le obligáis a una atención más perfecta, se hace cargo de lo que decís, lo repite muy bien, pero que a poco tiene otro olvido, o equivocación, dando a entender que no se ha formado todavía idea cabal, que no se da cumplida razón a sí mismo del conjunto de condiciones necesarias para formar una circunferencia.

Llegáis, por fin, a un alumno de entendimiento claro y sobresaliente: traza la figura con más o menos desembarazo, según su mayor o menor agilidad natural; recita más o menos rápidamente las definiciones, según la velocidad de la lengua; pero llamadle el análisis, y notaréis desde luego la claridad y precisión de sus ideas, la exactitud y concisión de sus palabras, la oportunidad y tino de las aplicaciones.—En la definición ¿podríamos omitir la palabra línea?—Como aquí ya hemos advertido que sólo tratamos de líneas, se dará por sobrentendida, pero en rigor no, porque, al decir *curva,* podríase dudar si hablamos de superficies.—Y expresando *línea,* ¿podríamos omitir *curva?*—Me parece que sí... porque, como añadimos *reentrante,* ya excluímos la recta, que no puede serlo; y, además, la recta tampoco puede tener todos sus puntos igualmente distantes de uno.—Y la palabra reentrante, ¿no la pudiéramos pasar por alto?—No, señor, porque, si la curva no vuelve sobre sí misma, ya no será una circunferencia; así, por ejemplo, si en ésta borro la parte A B, ya no me queda una circunferencia, sino un arco.—Pero, añadiendo lo demás, de que todos los puntos han de distar igualmente de uno que se llama centro, bien parece que se sobrentiende que será reentrante...—No, señor, porque en el arco que tenemos a la vista hay la equidistancia, y, sin embargo, no es reentrante.—¿Y la palabra *igualmente?*—Es indispensable; de otro modo,

sería no decir nada; porque una recta también tiene todos sus puntos distantes de uno que no se halle en ella; y, además, una curva que trazo a la aventura rasgueando así... sobre el encerado, tiene también todos sus puntos distantes de otro culquiera, como A... que señalo fuera de ella.

He aquí una percepción clara, exacta, cabal, que nada deja que desear, que deja satisfecho al que habla y al que oye.

Acabamos de asistir al análisis de una idea geométrica, y de señalar la diferencia entre sus grados de claridad y exactitud; veamos ahora una idea artística, y tratemos de determinar su mayor o menor perfección. En ambos casos hay percepción de una verdad; en ambos casos se necesita atención, aplicación de las facultades del alma; pero, con el ejemplo que sigue, palparemos que lo que en el uno daña, en el otro favorece, y viceversa; y que las clasificaciones y distinciones que en el primero eran indicio de disposiciones felices, son en el segundo una prueba de que el disertante se ha equivocado al elegir su carrera.

Dos jóvenes que acaban de salir de la escuela de retórica, que recuerdan perfectamente cuanto en ella se les ha enseñado, que serían capaces de decorar los libros de texto de un cabo a otro, que responden con prontitud a las preguntas que se les hacen sobre tropos, figuras, clases de composición, etc., etc., y que, en fin, han desempeñado los exámenes a cumplida satisfacción de padres y maestros, obteniendo ambos la nota de sobresaliente por haber contestado con igual desembarazo y lucimiento, de manera que no era dable encontrar entre los dos ninguna diferencia, están repasando las materias en tiempo de vacaciones, y cabalmente leen un magnífico pasaje oratorio o poético.

Camilo vuelve una y otra vez sobre las admirables páginas, y ora derrama lágrimas de ternura, ora centellea en sus ojos el más vivo entusiasmo. "¡Esto es inimitable, exclama; es imposible leerlo sin conmoverse profundamente! ¡qué belleza de imágenes, qué fuego, qué delicadeza de sentimientos, qué propiedad de expresión, qué inexplicable enlace de concisión y abundancia, de regularidad y lozanía!" "¡Oh! sí, le contesta Eustaquio, esto es muy hermoso; ya nos lo habían dicho en la escuela, y, si lo observas, verás que todo está ajustado a las reglas del arte."

Camilo percibe lo que hay en el pasaje, Eustaquio, no; y, sin embargo, aquél discurre poco, apenas analiza, sólo pronuncia algunas palabras entrecortadas, mientras éste diserta a fuer de buen teórico. El uno ve la verdad; el otro, no; ¿y por qué? Porque la verdad en este lugar es un conjunto de relaciones entre el sentimiento, la fantasía y el corazón; es necesario desplegar a la vez todas estas facultades, aplicándolas al objeto con naturalidad, sin violencia ni tortura, sin distraerlas con el recuerdo de esta o aquella regla, quedando el análisis razonado y crítico para cuando

se haya sentido el mérito del pasaje. Enredarse en discursos, traer a colación este o aquel precepto, antes de haberse hecho cargo del escogido trozo, antes de haberle *percibido*, es maniatar, por decirlo así, el alma, no dejándole expedita más que una facultad, cuando las necesita todas" (1).

7. Principales fases del trabajo intelectual.—El trabajo intelectual, como cualquiera otra clase de trabajo, no progresa uniformemente, sino que está sujeto a ciertas oscilaciones periódicas tanto en la calidad como en la cantidad de sus productos.

La curva del trabajo que se construye indicando la cantidad del producto en las abscisas y el tiempo en las ordenadas, ofrece *tipos* distintos o referentes a dicho ejercicio.

Las causas que influyen en el rendimiento del trabajo son principalmente siete: el ejercicio, la fatiga, la costumbre, la intensidad de la excitación, el impulso de la voluntad y el recreo.

El ejercicio habitual aumenta el rendimiento del trabajo: la fatiga le disminuye.

La falta de ejercicio puede producir la pérdida de la aptitud para el trabajo de cualquier clase que sea (2).

Teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, pueden reducirse a cuatro tiempos las principales fases de toda clase de trabajo mental:

1.º Comienzo del ejercicio de escasa velocidad y de pequeño rendimiento.

2.º Desarrollo de la potencia hasta llegar a la mayor velocidad y al mayor rendimiento.

3.º Sensación de fatiga y de cansancio que lleva consigo disminución de rendimiento y de velocidad.

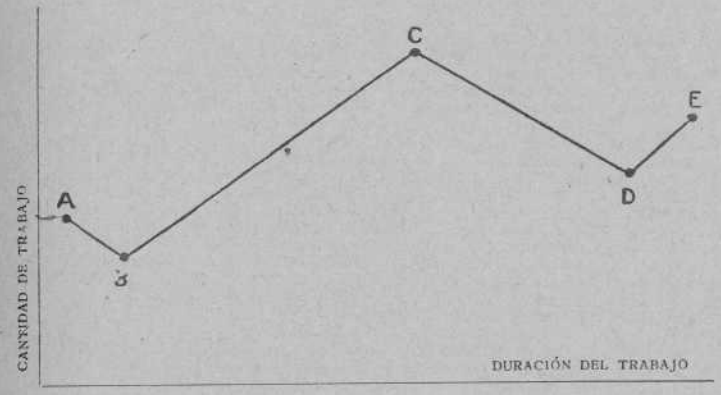
4.º Decaimiento de fuerzas próximo al agotamiento.

---

(1) Balmes, J.—*El Criterio*, 27.ª edición (Barcelona, 1926), págs. 86-92.

(2) Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 206-8.

A estas fases de ejercicio intelectual responde la siguiente gráfica que en su *Précis d'Hygiène Scolaire* publican los doctores Méry y Génévrier:



MARCHA GENERAL DE LA VELOCIDAD DEL EJERCICIO INTELECTUAL (1).

8. INTELIGENCIA Y RAZÓN. INTUICIÓN, DISCURSO, RACIOCINIO Y RAZONAMIENTO.—El entendimiento se llama propiamente *inteligencia* cuando conoce verdades inteligibles evidentes por sí mismas (2) y se llama razón cuando discurre, esto es, cuando de verdades conocidas infiere otras.

En muchos tratados de Psicología y principalmente en los traducidos del francés se usan como sinónimas las palabras enten-

---

(1) El *Compendio de Pedagogía experimental*, de Ernst Meumann contiene una extensa y concienzuda monografía sobre el trabajo intelectual tratado en sus fundamentos de Psicofísica, de Higiene, de Economía y de Técnica especial.

Aparte de que dicha monografía es enteramente recomendable por su valor científico, lo es también por el de sus aplicaciones pedagógicas.

Véanse en dicha obra los dos capítulos de la segunda parte, páginas 202-50 de la edición castellana publicada en Barcelona el año 1924.

(2) Inteligencia significa etimológicamente *intus légere*, esto es, leer interiormente.

dimiento e inteligencia, pero hablando propiamente hay que establecer la diferencia indicada (1).

La operación de la inteligencia se llama intuición (2) y la de la razón discurso, razonamiento y raciocinio.

9. SUPREMACÍA DE LA RAZÓN EN ORDEN A LAS DEMÁS FACULTADES COGNOSCITIVAS.—Siendo la razón, como es, lo esencialmente específico de nuestra alma espiritual, no es necesario añadir otra consideración para demostrar su importancia no sólo en orden a las facultades cognoscitivas, sino en general en orden a las demás facultades psíquicas y aun al de la naturaleza humana en la integridad de su ser.

Por ser el hombre animal racional debe su supremacía en la creación sobre las demás especies zoológicas y aun sobre toda la Naturaleza.

El hombre, en cuanto pierde la razón, accidental o permanentemente, pierde también su personalidad.

La razón es la única facultad cognoscitiva que discurre, esto es, que puede obtener nuevas verdades relacionando las adquiridas.

Los sentidos nos suministran muchos conocimientos, pero éstos

---

(1) Aunque el P. de la Vaissière da a la palabra inteligencia un sentido distinto del que se ha expuesto, puede consultarse el artículo que dicho autor dedica a "la evolución de la inteligencia general" en su *Psicología pedagógica*.

Véanse al efecto las págs. 157-82 de la edición castellana publicada en Madrid el año 1919, donde se halla además una exposición muy laudatoria del método de Binet y Simón para apreciar el grado de desarrollo de las facultades intelectuales.

En dicho artículo el P. de la Vaissière opina que toda la inteligencia se encierra en estas cuatro palabras: comprensión, invención, dirección, crítica.

Obra y edición citadas, págs. 161-3.

(2) Intuición equivale etimológicamente a "visión interior".

Recuérdese lo dicho sobre este concepto en las páginas 24 y 25 de este volumen.

P. Barth en la parte general de su *Pedagogía* dedica un capítulo, que es de interesante lectura, al estudio psicopedagógico de la intuición.

Véanse las páginas 245-68 de la edición de Madrid, de 1912.

no pasarían del plano inferior del mundo concreto, si la razón no los elevase al plano superior del mundo abstracto que es el de las ciencias y las artes.

Y como la conciencia moral es el dictamen práctico de la razón sobre la bondad o malicia de las acciones, el que pierde la razón, pierde también la conciencia de sus actos y deja de ser responsable de los que comete.

La razón, que es la última de las facultades en la génesis de las cognoscitivas, es como la floración, la fructificación y el esplendor de todas ellas.

La edad pone límite a varias facultades humanas: la razón no tiene este límite o se halla muy lejano, pues la experiencia hace a las personas cada vez más razonables.

La razón, no sólo es más rica, cuantos más datos tiene, sino cuanto mayor es su capacidad para relacionarlos.

La razón es la característica por excelencia de la naturaleza humana.

La razón, es la suprema facultad científica y el origen del progreso, de la cultura y de la civilización de la humanidad.

La razón, por último, sirve hasta para conocer a Dios, en cuanto una esencia creada puede conocer al Ser Infinito; pero siendo, como es, grande su poder y grande su alcance, tiene un límite superior en las luces de la verdad revelada.

El que de ellas prescinde considerando la razón como norma suprema de la vida, cae de lleno en los múltiples errores del racionalismo, tan funestos como trascendentales.

10. Memoria intelectiva.—La memoria intelectiva es el mismo entendimiento recordando los objetos inteligibles.

No conviene confundir la memoria sensitiva que reproduce el conocimiento pasado de los objetos sensibles, con la memoria intelectual, que reproduce el conocimiento pasado de los objetos inteligibles.

Ambas facultades son esencialmente diferentes porque diferente es su objeto. La primera es común al hombre y al bruto, el cual carece de la segunda.

Para facilitar el ejercicio de la memoria intelectiva conviene:

1.º Asociar a los objetos inteligibles representaciones sensibles que nos impresionen vivamente.

2.º Ordenar los objetos inteligibles.

3.º Considerar repetida y atentamente el objeto que se quiera recordar (1).

No hay necesidad de repetir aquí cuanto se dijo en los capítulos IX y X del presente volumen (2) sobre la necesidad de la memoria y de su educación. Téngalo el lector por repetido sin más adición que la siguiente cita del fundador de la Pedagogía científica:

"El aprender de memoria es muy necesario y tiene aplicación a todas las ciencias" (3).

11. CONCIENCIA PSICOLÓGICA Y CONCIENCIA MORAL.—La conciencia psicológica es el mismo entendimiento conociendo los actos de nuestra alma, propios de la vida intelectiva.

También se llama conciencia psicológica el mismo conocimiento de dichos actos.

Así como el sentido íntimo tiene por objeto el conocimiento de las sensaciones, la conciencia psicológica tiene por objeto el conocimiento de las operaciones del entendimiento.

La conciencia psicológica se divide en actual y habitual. La primera supone reflexión; la segunda, no.

"Conciencia—dice el P. Ibero (4)—es el mismo entendimiento cuando reconoce intuitivamente los actos psíquicos y en ellos y por ellos nuestro ser sustancial como principio y sujeto de ellos."

El concepto de conciencia, fuera de las anteriores nociones, es tan variado como confuso.

---

(1) Es notable por más de un concepto la monografía que Paul Barth dedica a la memoria en la parte general de su *Pedagogía* estudiando con abundancia de datos históricos y experimentales la naturaleza de la memoria, la memoria mecánica, la memoria racional y la memoria ingeniosa en la cual incluye el concepto y crítica de la Mnemotecnia.

(2) Véanse las págs. 155-8 y 172-7.

(3) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 70.

(4) IBERO, José M.—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 53.

"Esta denominación—dice el P. Gemelli—es tan indeterminada que se presta a las más diversas interpretaciones."

"Hay quien considera la conciencia como un hecho psíquico de los más generales, mejor dicho, el más general, como el fondo común sobre que se destacan todos los demás. Hay quien la considera como una actividad psíquica que, ora acompañada, ora no, de las demás actividades psíquicas."

"Para algunos, los hechos psíquicos no son más que modificaciones o estados de la conciencia, modos de ser de ella. Para otros la conciencia es un límite, pasado el cual, todo hecho psíquico resulta ciego y se ignora a sí mismo."

"Otros la conciben también como el conjunto de todos los hechos psíquicos. Ni faltan quienes la consideren como un teatro, en cuyo proscenio actúan las diversas figuras; mientras otros ven en ella una luz que ilumina y da calor a los mecanismos de la vida psíquica y a sus contenidos, en grado mayor o menor, y en número más o menos grande."

"Los hay que sostienen que es una actividad y una actividad inteligente; mientras que otros afirman que es sólo receptibilidad y pasividad. Creen unos que la conciencia se da exclusivamente en el hombre; y otros, por el contrario, que se da en todos los seres aun en los inferiores de la escala zoológica, y que, por sucesiva y progresiva evolución de la conciencia inferior, se llega a la superior del hombre."

"Según algunos se caracteriza por la autoconciencia o conciencia de sí mismo; según otros por un "saber" no reflejo, o sea, por el conocer la actualidad de un contenido de conciencia. Unos la identifican con la vida psíquica y otros, por el contrario, la consideran menos extensa que ésta."

"Quién afirma que es una función, quién que es un límite y quién que una intuición."

Después de extensas consideraciones P. Gemelli opina que "la conciencia es una función de la vida psíquica, cuyos productos son los estados y los contenidos de la misma conciencia" (1).

Los estados del alma con relación a la conciencia se dividen,

---

(1) *Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927) páginas 235-6 y 287.

Las dos transcripciones precedentes pertenecen a una extensa monografía que el ilustre autor de la obra citada dedica al estudio de la conciencia bajo los siguientes epígrafes: "La Psicología como ciencia de la conciencia. Limitación, grados, unidad, umbral y condiciones de la conciencia". Véanse las págs. 235-96 de la obra a que se ha hecho referencia.

según los psicólogos modernos en conscientes, inconscientes y subconscientes.

Usando de lenguaje metafórico para explicar estos conceptos se dice que el estado de conciencia es campo iluminado o diurno, el de inconsciencia, campo nocturno y el de subconsciencia, campo crepuscular. La distracción es un estado de subconsciencia (1).

La conciencia moral es el dictamen práctico de la razón sobre la bondad y malicia de las acciones humanas.

12. Reflexión y su necesidad para el ejercicio de las facultades intelectuales.—La reflexión es un acto voluntario por el cual el alma humana vuelve sobre sí misma.

La reflexión es a las operaciones intelectuales lo que la atención a las sensitivas.

La reflexión continuada insistiendo sobre un mismo objeto intelectual o moral se llama meditación.

"La reflexión—dice Vives (2)—es una inspección sosegada y firme de todo aquello que la razón ha reunido y grabado, después que el juicio lo recibió y aprobó."

Para que el alma espiritual se conozca a sí misma necesita reflexionar, y la reflexión es de todo punto necesaria para conocer que conocemos y para conocer que queremos.

Recomendando la atención intelectual el citado polígrafo español dice lo siguiente en la *Introducción a la Sabiduría*:

"Si lees u oyes hazlo atentamente; no derrames el entendimiento, mas fuérzalo a estar en lo que hace y en lo que tiene delante y no en otra cosa."

"Y si se sale de camino [el entendimiento], llámale sin hacer ruido, y guarda los pensamientos que son fuera del estudio para otro tiempo."

Y Balmes, discurriendo con su acierto habitual, sobre el valor y condiciones de la meditación dice lo siguiente en *El Criterio*:

"Cuando el hombre se ocupa en comprender algún objeto muy difícil, tan lejos está de andar con la regla y compás en la mano para dirigir sus

---

(1) Ibero, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 64.

(2) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 125.

meditaciones, que las más de las veces queda absorto en la investigación, sin advertir que medita, ni aun que existe. Mira las cosas, ahora por un lado, después por otro; pronuncia interiormente el nombre de aquello que examina; da una ojeada a lo que rodea el punto principal; no se parece a quien sigue un camino trillado, como sabiendo el término a que ha de llegar, sino a quien, buscando en la tierra un tesoro cuya existencia sospecha, pero de cuyo lugar no está seguro, anda excavando acá y acullá sin regla fija."

"Y, si bien se observa, no puede suceder de otra manera, cuando ya de antemano no se conoce la verdad que se busca. El que tiene a la vista un pedazo de mineral cuya naturaleza conoce, cuando trate de manifestar a otros lo que él sabe sobre la misma, se valdrá del procedimiento más sencillo y más adaptado para el efecto. Pero, si no tuviese dicho conocimiento, entonces le revolvería y miraría reptidas veces; por este o aquel indicio formaría sus conjeturas, y, al fin, echaría mano de experimentos a propósito, no para manifestar que es tal, sino para descubrir cuál es" (1).

13. PENSAR, PENSAMIENTO Y PENSADORES.—Pensar es aplicar reflexivamente las facultades intelectuales a un objeto inteligible.

La palabra pensamiento debe significar propiamente "estado del pensar"; pero con mucha frecuencia se da el citado nombre a la misma actividad de pensar (2).

También se denomina frecuentemente pensamiento el resultado o producto de pensar.

"El pensar bien—dice Balmes (3)—consiste o en conocer la verdad o en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella."

"Si deseamos pensar bien—añade el mismo autor (4)—hemos de procurar conocer la verdad; es decir, la realidad de las cosas."

"Échase, pues, de ver que el arte de pensar bien no interesa solamente a los filósofos, sino también a las gentes más sencillas. El entendimiento es un don precioso que nos ha otorgado el Criador, es la luz que se nos ha dado para guiarnos en nuestras acciones; y claro es que uno de los prime-

---

(1) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 119.

(2) Los que tienen hábito de pensar sobre problemas filosóficos se llaman pensadores en el lenguaje moderno. En tiempos anteriores se denominaban propiamente filósofos.

(3) Son las palabras con que dicho autor comienza *El Criterio*.

(4) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), págs. 5 y 9-10.

ros cuidados que debe ocupar al hombre es tener bien arreglada esta luz. Si ésta falta, nos quedamos a obscuras, andamos a tientas; y por este motivo es necesario no dejarla que se apague. No debemos tener el entendimiento en inacción, con peligro de que se ponga obtuso y estúpido; y, por otra parte, cuando nos proponemos ejercitarle y avivarle, conviene que su luz sea buena para que no nos deslumbre, bien dirigida para que no nos extravíe."

"El arte de pensar bien no se aprende tanto con reglas como con modelos. A los que se empeñan en enseñarle a fuerza de preceptos y de observaciones analíticas, se los podría comparar con quien emplease un método semejante para enseñar a los niños a hablar o andar. No por esto condeno todas las reglas; pero sí sostengo que deben darse con más parsimonia, con menos pretensiones filosóficas, y, sobre todo, de una manera sencilla, práctica: al lado de la regla, el ejemplo. Un niño pronuncia mal ciertas palabras; para corregirle, ¿qué hacen sus padres o maestros? Las pronuncian ellos bien, y hacen que en seguida las pronuncie el niño: "escucha bien cómo yo lo digo: a ver, ahora tú; mira, no pongas los labios de esta manera, no hagas tanto esfuerzo con la lengua", y otras cosas por este tenor. He aquí el precepto al lado del ejemplo, la regla y el modo de practicarla."

"Con el nombre de pensamiento—dice Otto Lipmann (1)—comprendemos la función intelectual de nuestra vida psíquica que partiendo de los contenidos de la sensación y de sus representaciones, los elabora y relaciona entre sí y con nuestra personalidad."

"Una de las funciones primitivas del pensamiento es la formación de conceptos, que ofrece gran interés para el educador."

"Los conceptos del niño difieren de los del adulto desde distintos puntos de vista. Estas diferencias son tanto mayores cuanto menor es el niño."

14. Génesis de las facultades intelectuales.—Considerando las funciones respectivas y teniendo en cuenta las escasas observaciones de carácter experimental que se han hecho sistemáticamente sobre la génesis de las facultades intelectuales, puede decirse que sus primeras manifestaciones en los niños son las de la inteligencia, seguidas de la memoria intelectiva.

En efecto, el niño por la experiencia diaria de la vida sensitiva, adquiere pronto intuitivamente las ideas de todo y parte en sus recíprocas relaciones de cantidad y otras varias nociones de

(1) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924), págs. 93-4.

evidencia inmediata, que carecerían de todo valor, si faltando la memoria intelectiva, no quedasen retenidas en el espíritu.

Con estas ideas primarias y los datos aprehendidos por la sensibilidad, el niño comienza a hacer uso de su razón, sobre objetos de uso común, quizás desde los cuatro años.

Haciendo luego tentativas sobre objetos diversos y excitadas sus facultades intelectuales en la escuela primaria, va dando poco a poco muestras de una razón que acusa mayor potencia, aunque no llega a la madurez hasta que han transcurrido los años de la juventud.

El desarrollo de esta facultad dura hasta la ancianidad sin más estímulos que los de la vida social, aunque es más apreciable y aun más duradero en las personas dedicadas al estudio o a profesiones intelectuales.

La conciencia psicológica es, por fin, la última de las facultades cognoscitivas que en el niño aparece, siendo escasas y débiles sus manifestaciones durante la edad escolar.

La vida consciente del espíritu no se revela con intensidad apreciable hasta los últimos años de la adolescencia y los primeros de la juventud.

15. VARIEDAD DE LAS APTITUDES INTELECTUALES EN CADA SUJETO.—Las aptitudes intelectuales varían en cada sujeto no sólo por la forma de su génesis y evolución, sino también por su capacidad y combinaciones (1).

"Las disposiciones de los hombres—dice Herbart (2)—son múltiples y diversas."

En efecto, esta variedad ofrece diferencias notables con las razas, con el sexo, con la edad, con las profesiones y hasta con las costumbres.

---

(1) Para completar las ideas expuestas sobre la génesis de las facultades intelectuales, consúltese el artículo que el P. de la Vaissière dedica a "la evolución del pensamiento lógico" en su *Psicología pedagógica*, y véanse al efecto las págs. 132-6 de la edición castellana publicada en Madrid el año 1919.

(2) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 49.

Las diferencias en este orden son también muy notables por efecto de la educación.

Discurriendo Luis Vives sobre la diversidad de entendimientos y de aptitudes intelectuales dice lo siguiente en su *Tratado del alma:*

"Es grande la diversidad de discursos conforme son igualmente y muy variados los caracteres en los hombres, en parte por su misma constitución natural, en parte también por la enseñanza que reciben, sus hábitos y otras causas, de que más adelante trataremos.

Para decirlo en pocas palabras, hay un cierto discurso "agudo", acerca de alguna materia, que penetra hasta lo íntimo de ella; otro es "sagaz" para partir de conjeturas leves, o que halla dispersadas a lo lejos, y que llega, sin embargo, adonde se propone; cuál es "extenso" que abarca muchos objetos, como el de muchas personas dotadas de tal amplitud de entendimiento que ven de una sola mirada cuanto hay en su derredor referente al asunto.

A éstos acompaña asimismo una fantasía expeditísima, un abundante tesoro reunido por la memoria, reflexión fácil, recuerdo íntegro y fresco, mientras que una fantasía lenta, o memoria cerrada o reflexión interrumpida, o un recuerdo débil producen un discurso tardo y desdichado, como sucede en los niños, en los enfermos y en quien está conmovido o afectado de una gran tristeza."

"Hay en la inteligencia una primera y simplicísima mirada de las cosas que vemos u oímos; hay otra por la cual entrevemos a distancia el lugar a que corresponde cada una; ésta es la que dirige por discurso de la razón a las cosas desconocidas, o por costumbre en las conocidas, y es la que tienen los perros, caballos y elefantes cuando perciben algo por la práctica o por nuestra enseñanza" (1).

Y Balmes en *El Criterio,* tratando del mismo asunto dice así:

"Ciertos hombres tienen el talento de ver mucho en todo; pero, les cabe la desgracia de ver todo lo que no hay, y nada de lo que hay. Una noticia, una ocurrencia cualquiera, les suministran abundante materia para discurrir con profusión, formando, como suele decirse, castillos en el aire. Estos suelen ser grandes proyectistas y charlatanes."

"Otros adolecen del defecto contrario: ven bien, pero poco; el objeto no se les ofrece sino por un lado; si éste desaparece, ya no ven nada. Estos se

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 95-6.

inclinan a ser sentenciosos y aferrados en sus temas. Se parecen a los que no han salido nunca de su país: fuera del horizonte a que están acostumbrados, se imaginan que no hay más mundo."

Un entendimiento claro, capaz y exacto, abarca el objeto entero; le mira por todos sus lados, en todas sus relaciones con lo que le rodea. La conversación y los escritos de estos hombres privilegiados se distinguen por su claridad, precisión y exactitud. En cada palabra encontráis una idea, y esta idea veis que corresponde a la realidad de las cosas. Os ilustran, os convencen, os dejan plenamente satisfecho; decís con entero asentimiento: "sí, es verdad, tiene razón". Para seguirlos en sus discursos no necesitáis esforzaros; parece que andáis por un camino llano, y que el que habla, sólo se ocupa en haceros notar con oportunidad los objetos que encontráis a vuestro paso. Si explican una materia difícil y abstrusa, también os ahorran mucho tiempo y fatiga. El sendero es tenebroso porque está en las entrañas de la tierra; pero os precede un guía muy práctico, llevando en la mano una antorcha que resplandece con vivísima luz" (1).

16. Tipos psicológicos.—Aunque es inmensa la variedad de aptitudes mentales de las personas, ofrecen algunos rasgos característicos que permiten agruparlos en tipos, como se agrupan los individuos en razas y variedades por sus características antropológicas.

Los grupos en que se pueden clasificar los educandos y en general las personas, cuyas facultades se sometan a observación, se denominan en los tratados de Psicología experimental tipos psicológicos.

"*Tipo psicológico*—dice el P. de la Vaissière (1)—es un conjunto de disposiciones encadenadas en forma tal que agrupan un cierto número de individuos en la unidad de un ideal semejante según la manera general de obrar y de reaccionar psicológicamente."

En el documentado y concienzudo análisis experimental que E. Meumann hace de las aptitudes y talentos de los niños distingue cuatro géneros de tipos psicológicos, a saber:

---

(1) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 7.

(2) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 258.

El mismo autor, la citada obra (págs. 253-65), trata acertadamente de la diversidad de aptitudes intelectuales y de varios tipos psicológicos.

Tipos de memoria y de aprender.
Tipos de representación.
Tipos de fantasía y
Tipos de pensamiento (1).

Y el P. de la Vaissière estudia los tipos psicológicos clasificándolos por la inteligencia, el trabajo intelectual y aptitudes para observar.

"El carácter—añade este autor—es, en suma, un tipo psicológico" (2).

Las observaciones sobre las aptitudes mentales de los niños y de los adultos pueden y deben ser anotadas técnicamente para que sirvan de guía al educador, y, además, para la facilidad del manejo y de la consulta, se representan gráficamente, formando lo que se llama en términos de Psicología experimental psicograma y perfil psicológico (3).

17. TALENTO, GENIO, INGENIO Y DISCRECIÓN.—La aptitud intelectual sobresaliente constituye el talento, que en grado excelso se denomina genio.

El talento es un conjunto sobresaliente de aptitudes intelectuales.

El genio es talento creador en grado eminente.

"Como el talento—dice el P. Ibero (4)—es la capacidad intelectiva de abstraer ideas universales y excogitar nuevas, de hallar relaciones y formular juicios, de discurrir y razonar pasando de verdad en verdad, de reflexionar en sí mismo y hacerse cargo de las circunstancias, y, finalmente, de manifestar con el lenguaje sus ideas y aficiones, habrá en los individuos

---

(1) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 191-201.

(2) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 258-65.

Ya se advierte que en esta clasificación, lo mismo que en la anterior, se tienen en cuenta para la determinación de los tipos psicológicos, no sólo las facultades intelectuales, sino también la voluntad y las del orden sensible, así las cognoscitivas como las apetitivas y afectivas.

(3) De ambas cosas se trata en el capítulo XIV del presente volumen.

(4) IBERO, José M.—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), páginas 392-3.

tanta diversidad de talentos cuanta es la multiplicidad de los actos intelectuales.

Y efectivamente, unos se aventajan en hallar ideas nuevas, son los talentos de invención, cuyo grado supremo lo ocupan los talentos geniales, cuando las nuevas ideas son fecundas y de gran comprensión. A éstos pertenecía Cauchy en sus concepciones de cálculo infinitesimal.

Otros gustan de ir buscando relaciones y deduciendo de los indicios más o menos vagos consecuencias ciertas: son los talentos de investigación, como los asiriólogos, los paleontólogos y los geólogos; ejemplo es el talento de Cuvier al restaurar organismos de especies extinguidas, mediante unos cuantos restos incompletos, fundándose en la ley de la correlación. Otros son muy jueces y formulan críticas sobre personajes históricos, sobre producciones literarias y obras de arte: tal fué el talento del autor de los Heterodoxos Españoles y de Crítica literaria, Menéndez y Pelayo. Otros se deleitan en discurrir y razonar en Teología, en metafísica, en matemáticas, ciencias abstractas, en que fueron eximios los autores clásicos de la Escolástica, Aristóteles, Santo Tomás, Escoto, Suárez. Hay reflexivos y de juicio maduro, dotados de prudencia exquisita: son los talentos de gobierno en que se distinguió San Ignacio de Loyola.

Hay talentos vastísimos que parece lo abarcan todo, como fué el talento de San Agustín. Hay, finalmente, oradores de elocuencia singular y arrebatadora, de palabra riquísima de imágenes, como es en nuestros días Vázquez Mella.

Hay, pues, gran variedad de talentos."

Balmes trata del talento en *El Criterio* y dice lo siguiente:

"La palabra *talento* expresa para algunos, una capacidad absoluta; creyendo equivocadamente que quien está dotado de felices disposiciones para una cosa lo estará igualmente para todas. Nada más falso: un hombre puede ser sobresaliente, extraordinario, de una capacidad monstruosa para un ramo, y ser muy mediano y hasta negado con respecto a otros. Napoleón y Descartes son dos genios; y sin embargo en nada se parecen. El genio de la guerra no hubiera comprendido al genio de la filosofía; y si hubiesen conversado un rato, es probable que ambos habrían quedado poco satisfechos. Napoleón no le habría exceptuado entre los que con aire desdeñoso apellidaba *ideólogos*."

"Podría escribirse una obra de los talentos comparados, manifestando las profundas diferencias que median aun entre los más extraordinarios. Pero la experiencia de cada día nos manifiesta esta verdad de una manera palpable. Hombres oímos que discurren y obran sobre una materia con acierto admirable; al paso que en la otra se muestran muy vulgares, y

hasta torpes y desatentados. Pocos serán los que alcancen una capacidad igual para todo; y tal vez pudiérase afirmar que nadie; pues la observación enseña que hay disposiciones que se embarazan y se dañan recíprocamente. Quien tiene el talento generalizador no es fácil que posea la exactitud minuciosa: el poeta que vive de inspiraciones bellas y sublimes, no se avendrá sin trabajo con la acompasada regularidad de los estudios geométricos" (1).

"La primera señal del talento en los niños—dice Quintiliano (2)—es la memoria, la que tiene dos oficios: aprender con facilidad, y retener fielmente lo que aprendió. La segunda señal es facilidad para imitar."

Balmes en *El Criterio* explica el "modo para descubrir los talentos ocultos y apreciarlos en su valor", presentando ejemplos para lograrlo (3), y el mismo insigne filósofo, muchos años antes de que se inventase la Psicología experimental, explicó de la siguiente manera un "*experimento* para discernir el talento peculiar de cada niño":

"Sería muy conveniente—dice (4)—que se ofreciesen a la vista de los niños, objetos muy variados, conduciéndolos a visitar establecimientos donde la disposición particular de cada uno pudiese ser excitada con la presencia de la que mejor se le adapta. Entonces, dejándolos abandonados a sus instintos, un observador inteligente formaría desde luego diferentes clasificaciones. Exponed la máquina de un reloj a la vista de una reunión de niños de diez a doce años, y es bien seguro que, si entre ellos hay alguno de genio mecánico muy aventajado, se dará a conocer desde luego por la curiosidad de examinar, por la discreción de las preguntas, y la facilidad en comprender la construcción que está contemplando. Leedles un trozo poético, y si hay entre ellos algún Garcilaso, Lope de Vega, Ercilla, Calderón o Meléndez, veréis chispear sus ojos, conoceréis que su corazón late, que su mente se agita, que su fantasía se inflama bajo una impresión que él mismo no comprende.

Cuidado con trocar los papeles: de dos niños extraordinarios es muy posible que forméis dos hombres muy comunes. La golondrina y el águila

---

(1) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1925), págs. 13-14.

(2) Cap. III de sus *Instituciones Oratorias*.

(3) Véase en dicha obra el artículo III del capítulo XVII dedicado a "La enseñanza".

(4) BALMES, J.—*El Criterio*, vigésimaséptima edición (Barcelona, 1926), páginas 15-16.

se distinguen por la ligereza de sus alas; y, sin embargo, jamás el águila pudiera volar a la manera de la golondrina, ni ésta imitar a la reina de las aves.

El *tentate diu quid ferre recusent, quid valeant humeri,* que Horacio inculca a los escritores, puede igualmente aplicarse a cuantos tratan de escoger una profesión cualquiera."

También Balmes en su citada obra trató del genio y de sus admirables intuiciones diciendo lo siguiente:

"Uno de los caracteres del genio es la *intuición,* el ver sin esfuerzo lo que otros no descubrirían sino con mucho trabajo, el tener a la vista el objeto inundado de luz, cuando los demás están en tinieblas. Ofrecedle una idea, un hecho, que quizás para otros serán insignificantes; él descubre mil y mil circunstancias y relaciones antes desconocidas. No había más que un pequeño círculo, y al clavarse en él la mágica mirada, el círculo se agita, se dilata, va extendiéndose como la aurora al levantarse el sol. Ved, no había más que una débil ráfaga luminosa; pocos instantes después brilla el firmamento con inmensas madejas de plata y de oro, torrentes de fuego inundan la bóveda celeste, del oriente al ocaso, del aquilón al sud" (1).

El ingenio es una variedad graciosa del talento.

La discreción es el talento de hablar y obrar oportunamente y sólo en cuanto es necesario.

El *Panchatantra* encarece la discreción diciendo:

"Quien consulta siempre, atiende al consejo y reflexiona sin cesar, aumenta su discreción, como crece el loto a los rayos del sol" (2).

"Más vale discreción que ciencia; la discreción es superior a la ciencia. Los que carecen de discreción perecen como perecieron los hacedores de un león" (3).

"Más vale un día del discreto que toda la vida del necio."

"Al poder o fuerza general de nuestro entendimiento—dice L. Vives (4)—se ha llamado "ingenio" porque se expresa y manifiesta por ministerio de sus instrumentos."

---

(1) Autor y obra citados (Barcelona, 1926), pág. 121.
(2) Página 354 de dicha traducción.
(3) Página 383 de la traducción castellana del Sr. Alemany.
(4) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 101.

18. DEFECTOS Y PERTURBACIONES DE LAS FACULTADES INTELECTUALES. PRINCIPALES PSICOSIS.—Se llama psicosis las perturbaciones que el alma sufre en el entendimiento y en la voluntad.

Estas psicosis se diferencian de las psiconeurosis en que son perturbaciones sólo de la psiquis, aunque de alguna manera dependan de la imaginación y del apetito sensitivo.

Las principales psicosis son la confusión mental, las alucinaciones, la obsesión, el delirio, la duda fluctuante, la amnesia, la inconsciencia y la locura moral, perturbaciones todas cuyo estudio corresponde a la Psiquiatría (1).

Todas estas psicosis son variedades de la locura o de la demencia (2).

La imbecilidad y el idiotismo son grados diversos de la falta de entendimiento y, por tanto, de la razón.

La imbecilidad limita la vida psíquica a las funciones sensitivas (3).

Inútil parece advertir que ante estos defectos y perturbaciones mentales por leves que sean el educador no debe dar un paso sin el consejo del médico especialista en tan graves enfermedades del espíritu.

"Gran cuidado—dice Vives en la *Introducción a la Sabiduría*—debe ponerse en la salud del cuerpo; pero mucho mayor lo exigen las enfermedades del alma, que, cuanto más ocultas, son más graves y peligrosas."

19. ENFERMEDADES DEL ENTENDIMIENTO. IGNORANCIA Y ERROR.—Las principales enfermedades del entendimiento son dos: la ignorancia y el error. Ignorancia es la carencia de conocimiento. Todo hombre es ignorante de algo, pero no debe serlo

---

(1) Véanse en la *Psicología empírica* del P. José M. IBERO (Barcelona, 1916) las páginas 338-51.

(2) Para distinguir técnicamente la locura de la demencia y tener noción de sus diversas clases y especies, pueden consultarse en dicha obra del P. Ibero (Barcelona, 1916) las páginas 349-50.

(3) "La imbecilidad—dice el mismo autor en la página 69 de la obra y edición citadas—es el límite inferior de la falta de talento y el límite superior del idiotismo."

de aquello que necesita para cumplir su destino y para alcanzar su fin.

La ignorancia nos impide frecuentemente cumplir con nuestros deberes, y por esto es necesario combatirla con denuedo. Importa más saber poco y saberlo bien que muchas cosas sin orden ni concierto.

Condenando la ignorancia y la incultura, dice bellamente el *Talmud:*

"El ignorante no sabe guardarse del pecado."

"Quien es inculto no es piadoso; quien es tímido no aprende; quien es iracundo no enseña; quien se dedica al comercio no llega a sabio" (1).

La pedantería se origina de saber las cosas a medias.

El error es un conocimiento falso.

Es más fácil combatir la ignorancia que el error.

El entendimiento ignorante es un campo preparado para la siembra; el entendimiento con errores es un campo cubierto de malas hierbas, que es preciso destruir, y pocas veces se consigue totalmente este propósito.

Para combatir la ignorancia basta edificar bien; para combatir el error es preciso destruir, alejar el escombro y edificar de nueva planta.

La ignorancia procede de la inacción del entendimiento; el error nace del mal ejercicio de dicha facultad.

De aquí la importancia de la educación para la vida del entendimiento. La mala dirección de las facultades intelectuales es semillero de errores, por lo cual debemos preferir la falta de educación a una dirección torpe o desacertada del espíritu.

20. ENFERMEDADES DE LA MEMORIA INTELECTUAL.—La memoria intelectual, lo mismo que la memoria sensitiva, puede padecer enfermedades que se reducen a tres grupos: *amnesia,* que es disminución o pérdida de la memoria; *hypermnesia,* que es la sobreexcitación morbosa de dicha facultad, y la *paramnesia,* que es la confusión de recuerdos.

La amnesia del lenguaje se llama *afasia,* así como se denomina *agrafia* la pérdida de la memoria para escribir.

---

(1) *Las bellezas del Talmud* (Madrid, 1920), pág. 200.

21. De la fatiga mental.—Aunque en otros pasajes de esta obra se ha tratado ya con algún detenimiento de la fatiga física, de la fatiga cerebral y de la fatiga de la sensibilidad, que muchos autores equiparan a la fatiga de la atención (1), aun es conveniente tratar en este capítulo de lo que comúnmente se llama fatiga mental y que con más propiedad podría llamarse fatiga intelectual porque procede del ejercicio de las facultades intelectuales.

Offner, en su *Mental fatigue*, la define como una "condición de nuestro organismo que se desarrolla por un trabajo largo y continuado, y que, además de otros síntomas, está caracterizada, en particular, por una reducción de capacidad y placer para trabajar" (2).

La fatiga mental la equiparan los psicólogos modernos a la fatiga cerebral producida por el ejercicio psíquico.

"Se entiende por *fatiga mental*—dice el P. Ibero (3)—la fatiga cerebral ocasionada por el ejercicio mental."

En este concepto hay varias hipótesis que el citado autor resume de la siguiente manera:

"Tres son los grados de la fatiga objetiva: Cambio tóxico del líquido encefálico (Primer grado). Gasto notable de las reservas celulares nerviosas (Segundo grado). Enflaquecimiento de la misma célula nerviosa, tal vez desorganización del aparato reticular de Golgi (Tercer grado). Y a esos tres grados de la fatiga objetiva responden en el sujeto: Sensación de cansancio.—Nerviosidad durante el trabajo, agotamiento de fuerzas, después del trabajo.—Neurastenia, o sea incapacidad de trabajos mentales que pidan resistencia."

La fatiga en el primer grado es como el enturbiarse el río con el agua cenagosa de los torrentes que a él afluyen. La fatiga en el segundo grado es como el crecer de la corriente con tales avenidas que esté para salir de madre. La ruina se limita a las riberas y muros de contención. La fa-

---

(1) Véanse las págs. 120-1 del presente volumen.

(2) Véase Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), páginas 297-8.

(3) Ibero, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 321.

tiga en el tercer grado es como el río que inunda los campos, dejándolos asolados y al labrador sumido en la miseria" (1).

A continuación de estos párrafos expone minuciosamente el P. Ibero los métodos para explorar y conocer los diversos estados de fatiga por efecto del trabajo mental.

Las causas y efectos de la fatiga mental vienen a ser los mismos que los de otra cualquiera clase de fatiga.

También en esta clase de fatiga se llega desastrosamente al agotamiento.

Abundando en este criterio dice Meumann lo siguiente:

"La fatiga excesiva y el agotamiento pueden hacer enteramente inútil el trabajo intelectual" (2).

22. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—En las notas bibliográficas del primer capítulo de este tomo (3) se han incluído numerosas referencias de tratados de Psicología pedagógica principalmente fundamentados en teorías fisiológicas y, por tanto, en su mayor parte de carácter positivista, de acuerdo, por regla general, con el criterio dominante cerca de medio siglo respecto a Psicología experimental.

Las notas siguientes completan aquellas indicaciones con la cita de obras de Psicología pedagógica, fundada principalmente en tratados de Psicología especulativa, casi siempre de criterio espiritualista.

De esta suerte se ha pretendido dar noticia de las obras más importantes de Psicología pedagógica en las dos grandes manifestaciones que se ofrecen actualmente al estudio de cuantos consagramos nuestra actividad al progreso de la educación.

ADAMS, John.—*Everyman's Psychology.*—London, 1929.

ADAMS, John, James WELTON y otros autores.—*La Psicología en la educación.*—Madrid, 1929.

192 págs. en 8.°

Es traducción del inglés.

---

(1) Autor y obra citados (Barcelona, 1916), págs. 324-5.

(2) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía* (Barcelona, 1924), pág. 234.

(3) Véanse las páginas 28-44.

D'Agnel, A. y D'Espiney.—*Psychologie et Psychothérapie.*—Paris, 1924.

Arbeiten *(Pädagogisch-psychologische) aus dem Institut des Leipziger-Lehrervereins.*—Leipzig, 1926.

208 págs. en 8.°

Arnáiz, Marcelino, agustino.—*Psicología fundada en la experiencia. II. La inteligencia.*—Madrid, 1914.

XXVIII + 370 págs. en 8.° m.

Bain, Alex.—*L'esprit et le corps.*—Paris, 1896.

Baldwin, J. M.—*L'Intelligenza.*—Torino, 1905?

Bergson, Henri.—*Essai sur les données inmédiates de la conscience.*—Chartres, 1912.

Bergson, Henri.—*Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia.*—Madrid, 1919.

Es traducción del francés.

Binet, Alfred.—*L'étude expérimentale de l'intelligence.*—Paris, 1922.

Binet, Alfred.—*La Psicología del razonamiento*—Madrid, 1902.

Binet, Alfred et V. Henri.—*La fatigue intellectuelle.*—Paris, 1898.

Bourdon, B.—*L'Intelligence.*—Paris, 1926.

Budde, Gerhard.—*Geistige Strömungen und Erziehungsfragen.*—Breslau, 1921.

Burloud, Albert.—*La pensée, d'après les recherches expérimentales de H. J. Watt, de Messer et de Bühler.*—Paris, 1927.

Burnham, William H.—*The Optimum temperature for mental work.*—Véase el número de la Revista *The Pedagogical Seminary,* de Worcester (América del Norte), de marzo de 1917.

Burt, Cyril.—*Mental and Scholastic.*—London, 1922.

431 págs. en 8.°

Claparède, Ed.—*La asociación de las ideas.*—Paris, 1907.

Claparède, Ed.—*Psicología y educación.*

Véanse las págs. 33-67 de su *Psicología del niño y Pedagogía experimental.*—Madrid, 1921.

Claparède, Ed.—*Psicología del educador.*

Véanse las págs. 245-52 de su *Psicología del niño y Pedagogía experimental.*—Madrid, 1921.

Clouston, T. S.—*Gesundheitspflege des Geistes.*—München, 1908.

320 págs. en 8.°

Colozza, G. A.—*La Meditazione.*—Napoli, 1903.

Coupland, W. C.—*The elements of mental and moral science applied to teaching.*—London, 1889.

CHAPMAN, J. C.—Véase THORNDIKE, E. L.

CHAVEZ, Ezequiel A.—*Ensayo de Psicología de la Adolescencia.*—México, 1928.

482 págs. en 4.°

CHAVIGNY, P.—*Organisation du Travail Intellectuel.*—Paris, 1920.

131 págs. en 8.°

DALMÁU Y GRATACÓS, Federico.—*Elementos de Filosofía. Psicología.*—Barcelona, 1919.

XVIII + 531 págs. en 8.°

Es segunda edición.

DARCY, Paul.—*Penser pour agir.*—Paris, 1919.

DECROLY, Ovide.—*Problemas de Psicología y de Pedagogía.*—Madrid, 1929.

332 págs. en 8.°

DELLA VALLE, Guido.—Véase VALLE, Guido Della.

D'ESPINEY.—Véase D'AGNEL, A.

DEWEY, Joh.—*How We Think.*—Chicago, 1905.

DIBBLEE, G. B.—*Instinct and Intuition: a Study in Mental Duality.*—London, 1929.

DUMAS, Georges.—*Les états intellectuels dans la mélancolie.*—Paris, 1895.

EMERSON, Ralph Waldo.—*El intelecto.*

Es uno de sus *Ensayos.*

Véase en la colección de *Obras completas* de este autor el tomo IV (Madrid, 1928), que se titula *Diez nuevos ensayos.*

FOX, C.—*Educational Psychology, its Problems and Methods.*—Edinburg, 1925.

FROEBES, Joseph.—*Lehrbuch der experimentellen Psychologie.*—Freiburg im Brisgau, 1929.

XXVIII + 648 págs. en 8.° m.

HARRIS, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación. Tentativa para mostrar la génesis de las facultades superiores del espíritu.*—Madrid, 1916.

454 págs. en 8.°

HINGSTON, R. W. G.—*Instinct and intelligence.*—New York, 1929.

XVI + 296 págs. en 8.°

HUTHER, A.—*Ueber das Problem einer psychologischen und pädagogischen Theorie der intellectuellen Begabung.*—Leipzig, 1910.

JUDD, C. H.—*Genetic Psychology for teachers.*—London, 1903.

KESSELRING, Michael.—*Intelligenzprufungum und ihr pädagogischer Wert.*—Leipzig, 1923.

LEMAÎTRE, Aug.—*La vida mental del adolescente y sus anomalías.*—Madrid, 1919.
258 págs. en 8.°
Es traducción del francés.
LILLO RODELGO, J.—*Ponometría. Estudios y experiencia sobre fatiga mental.*—Madrid, 1915?
LIPMANN, Otto.—*Ueber Begriff und Formen der Intelligenz.*—Leipzig, 1924.
48 págs. en 4.°
MACCALL, W. A.—Véase THORNDIKE, E. L.
MAGNUSSON, P. M.—*Psychology as applied to Education.*—Boston, 1913.
X + 346 págs. en 8.°
MEAD, Cyrus D.—*Relations of General Intelligence to Certain Mental and Physical Traits.*—New York, 1919?
Es publicación del "Teacher's College, Columbia University".
MÜNSTERBERG, H.—*Psychology and the Teacher.*—New York, 1909.
OAKDEN, E. C.—Véase STURT, M.
OFFNER, Max.—*Mental Fatigue.*—Baltimore, Md., 1917?
134 págs. en 8.°
OGDEN, C. K.—*The A B C of Psychology.*—Edinburgh, 1929.
PALMÉS, Fernando María.—Véase VAISSIÈRE, Jules de la.
PAYOT, Jules.—*Le travail intellectuel et la volonté, suite à "l'Éducation de la Volonté".*—Paris, 1919.
XVI + 272 págs. en 8.°
PAYOT, J.—*El trabajo intelectual y la voluntad.*—Madrid, 1921.
Es traducción del francés.
PIAGET, Jean.—*El juicio y el razonamiento en el niño.*—Madrid, 1929.
256 págs. en 4.°
PIÉRON, Henri.—*Le cerveau et la pensée.*—Paris, 1923.
IV + 328 págs. en 8.°
PIFFAULT, A.—*Psychologie appliquée a l'éducation.*—Paris, 1922.
424 págs. en 8.°
PILLSBURY, W. B.—*The Psychology of Reasoning.*—London, 1910.
PINTNER, R.—*Educational Psychology.*—New York, 1929.
XIV + 378 págs. en 8.°
POTET, M.—*Hygiène mentale.*—Paris, 1926.
XIV + 600 págs. en 8.° m., con abundante bibliografía y más de cien *tests.*
PYLE, William Henri.—*Psicología educativa.*—Madrid, 1917.
X + 340 págs en 8.°, con notas bibliográficas.
Es traducción del inglés.

Pyle, William Henri.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual.*—Madrid, 1925.

368 págs. en 8.°

Es también traducción del inglés.

Ray, I.—*Mental hygiene.*—Boston, 1863.

338 págs. en 8.°

Ribot, Th.—*Enfermedades de la memoria.*—Madrid, 1908.

Es traducción del francés.

Riboulet, L.—*Conseils sur le travail intellectuel.*—Lyon, 1929.

280 págs. en 8.°

Richet, Charles.—*L'intélligence et l'homme.*—Paris, 1927.

Rignano, Eugenio.—*Psychologie du raisonnement.*—Paris, 1920.

Es obra de criterio evolucionista que atribuye los fenómenos espirituales y los demás fenómenos anímicos a la tendencia natural de los estados fisiológicos hacia su invariabilidad.

Rodríguez y García, Gerardo.—*Psicología. Cuestiones fundamentales. Conciencia y personalidad.*—Madrid, 1929.

272 págs. en 4.° m.

Roustan, D.—*Lecciones de Psicología.*—Madrid, 1929.

528 págs. en 8.° m.

Es traducción del francés.

Rue (La), Daniel W.—*Mental Hygiene.*—New York, 1927.

X + 443 págs. en 8.°

Russell, B.—*Analyse de l'esprit.*—Paris, 1926.

Ruyssen, Th.—*Essai sur l'évolution psychologique du jugement.*—Paris, 1904.

Sandiford, P.—*Educational Psychology. An Objetive Study.*—Edinburgh, 1929.

Starch, D.—*Educational Psychology.*—Edinburgh, 1924.

Sturt, M., and E. C. Oakden.—*Modern Psychology and Education.*—Edinburg, 1927.

Sully, J.—*The Theacher's Handbook of Psychology.*—New York, 1909.

Taine, H.—*De l'Intelligence.*—Paris, 1878.

Dos tomos en 8.°.—Es tercera edición.

Taine, H. A.—*La inteligencia.*—Madrid, 1904.

Es traducción del francés.

Tassy, E.—*L'activité psychique.*—Paris, 1925.

Thomson, G. H.—*Instinct, Intelligence and Character.*—London, 1927.

Thorndike, Edward L.—*Educational Pschology.*—New York, 1926.

Tres tomos en 4.° m. con algunos gráficos y notas bibliográficas.

El autor es profesor de Psicología pedagógica en el "Teacher's College

Columbia University" y la obra una de las más importantes que pueden estudiarse sobre la materia.

El primer tomo trata de "La naturaleza original del hombre"; el segundo, de la "Psicología del aprendizaje" y el tercero de "Las diferencias individuales y sus causas."

Thorndike, que ha sido discípulo de William James, sigue en la obra citada la tendencia pragmática de su maestro modificada por las enseñanzas de Stanley Hall, que, como se sabe, ha cultivado la Psicología experimental de criterio positivista.

Hay ejemplar en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

THORNDIKE, Edward L.—*Mental work and fatigue and individual differences and their causes.*—New York, 1918?

Es publicación del "Teacher College Columbia University".

THORNDIKE, Edward L., W. A. MACCALL and J. C. CHAPMAN.—*Ventilation in Relation to Mental Work.*—New York, [1919?]

TRINE, Rodolfo Waldo.—*Las facultades superiores (Mente y espíritu).*—Barcelona, 1923?

128 págs. en 8.°

Es traducción del inglés.

VAISSIÈRE, Jules de la, y Fernando María PALMÉS.—*Psicología experimental.*—Barcelona, 1924.

627 págs. en 4.° con grabados, 680 notas bibliográficas e índice alfabético de materias.

Es segunda edición traducida del inglés.

Ambos autores son religiosos de la Compañía de Jesús.

El P. Vaissière es profesor del Colegio de Jesuítas de la isla de Jersey y el P. Palmés es también profesor de Psicología y Pedagogía en el Colegio Máximo de Barcelona.

VALENTINE, C. W.—*An introduction to experimental psychology in relation to education.*—Baltimore, Md., 1916.

194 págs. en 8.°

VALLE, Guido Della.—*Le leggi del lavoro mentale.*—Torino, 1910.

653 págs. en 8.°

WELTON, James.—Véase ADAMS, John.

WEST, Michael.—*Education and Psychology.*—London, 1920?

WOODWORTH, R. S.—*Psychology. A study of mental life.*—London, 1923.

Es tercera edición.

CAPÍTULO XIII

Lógica y Pedagogía

1. La Lógica como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Concepto de la verdad.—3. Estados del espíritu respecto al conocimiento.—4. Fuentes de conocimiento en el orden natural.—5. Criterios de verdad.—6. La falsedad y el error. 7. Causas de error.—8. La sabiduría y el placer de saber.—9. Modos de adquirir la sabiduría.—10. Ideas, conceptos y problemas pedagógicos que tienen más especial relación con los principios y reglas de la Lógica.—11. Lentitud con que la instrucción se adquiere y ventajas que proporciona su adquisición.—12. Diferencia que Luis Vives establece entre enseñanza y disciplina.—13. El procedimiento socrático y el arte de preguntar.—14. Necesidad y elogio del método en la enseñanza.—15. Métodos de mayor dificultad.—16. Fundamento científico de los métodos de enseñanza.—17. Conclusiones pedagógicas referentes al contenido de este capítulo.—18. Notas bibliográficas.

1. La Lógica como ciencia fundamental de la Pedagogía.—Lógica es la ciencia que tiene por objeto la investigación, adquisición y exposición de la verdad.

Lógica—dice una obra autorizada (1)—es "el estudio reflexivo del orden que ha de regir en los juicios, en los raciocinios y en las construcciones de conjunto que conducen al conocimiento de la verdad".

La Lógica se denomina también Filosofía racional, de cuyo objeto forman parte las ideas, juicios y raciocinios que son producto de varias y complicadas operaciones intelectuales.

La Lógica ordena estas operaciones al conocimiento de la verdad, estudiando su esencia, los criterios para distinguirla y los métodos para conquistarla.

La sensación y la intelección nos suministran nociones aprehendidas de los respectivos objetos. Estas nociones, que cuando son del orden intelectivo se denominan *ideas,* se relacionan para

---

(1) Tratado elemental *de Filosofía para uso de las clases,* publicado por profesores del Instituto superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina (Barcelona, 1927), tomo II, pág. 127.

afirmar o negar su identidad brotando así los *juicios*, que se combinan con sujeción a ciertas normas para producir *raciocinios*.

Estos elementos intelectuales, metódicamente ordenados, forman *discursos lógicos* y *teorías demostradas*, que, sujetas a sistema, constituyen las artes y las ciencias.

No hay, por tanto, ninguna disciplina intelectual que no deba su construcción a la Lógica.

Y en este caso se halla la Pedagogía, ya se estudie como ciencia o aprenda como arte.

La Lógica, por tanto, es ciencia fundamental de la Pedagogía.

A la misma afirmación se llega considerando el objeto y contenido de la Lógica en relación con la Pedagogía.

En efecto, la Lógica trata de la verdad y de la certeza, y la enseñanza, que forma parte del contenido de la Pedagogía, ha de tener por objeto necesario las verdades ciertas de las ciencias y las artes.

La exposición de la verdad, que es cargo de toda clase de maestros, debe hacerse con sujeción a normas lógicas, por lo cual la habilidad pedagógica pende en gran parte de la cultura lógica de los que enseñan.

La distinción entre la verdad y el error, que es también objeto de la Lógica, es condición indispensable del que ha de enseñar, y en este aspecto es también dicha ciencia fundamento de la Pedagogía.

En todos los órdenes del conocimiento, para llegar a la certeza posible, importa distinguir la verdad de sus apariencias; pero más que en ninguno en orden a la instrucción y a la enseñanza, y como la Lógica, en su parte de Criteriología (1), da normas para distinguir la verdad cierta de la verdad aparente, es también en este otro aspecto ciencia fundamental de la Pedagogía, de cuyo objeto forman parte principal la enseñanza y la instrucción.

El objeto del entendimiento es lo universal o abstracto, y su fin el conocimiento de la verdad.

Ahora bien, a este conocimiento no se llega casualmente, sino siguiendo un orden, que es el objeto de la Lógica.

---

(1) La Criteriología se denomina también Filosofía crítica.

El sistema y el método convierten la enseñanza vulgar en enseñanza científica y como aquellos conceptos con sus normas forman parte así del objeto de la Lógica como de la Pedagogía, aquélla sirve también de fundamento a ésta en tan importantes aspectos de las construcciones ideológicas.

Sin método son en realidad impracticables, no sólo la instrucción y la enseñanza, sino también la formación regular de conocimientos.

La Metodología lógica es, por tanto, teoría fundamental de la Pedagogía en la parte que se refiere a los métodos de educación y muy particularmente a los métodos de enseñanza (1).

La Lógica da normas para definir y clasificar, y como no es posible enseñar sin definiciones y clasificaciones, en este otro aspecto la Lógica es ciencia fundamental de la Pedagogía.

Siendo la Lógica ciencia que tiene por objeto la investigación y la exposición de la verdad es también en este aspecto ciencia fundamental de la Pedagogía, porque parte principal de las funciones del maestro es la de exponer la verdad, y en punto a investigarla es también la Lógica ciencia fundamental de la Pedagogía, porque más eficaz que instruir al niño es que él mismo aprenda poniéndole en camino de que descubra por sí lo que hubiéramos de enseñarle.

"La Lógica, la Ética y la Estética—dice Barth (2)—que corresponden a los tres fenómenos fundamentales de la vida psíquica—pensar, querer y sentir—, son ciencias normativas de gran valor."

Y siendo esto así, la Lógica dará también normas a la Pedagogía, que, en gran parte, es ciencia de conducta.

La relación entre la Lógica y la Pedagogía es tan íntima que, después de haber cultivado ambas disciplinas, puede llegarse a estas dos conclusiones:

---

(1) Sobre Metodología lógica y pedagógica, así como sobre el método en general y sobre los métodos pedagógicos en particular, véanse los capítulos correspondientes en el tomo titulado *Teoría de la enseñanza. Didáctica y Metodología pedagógicas* publicado en Madrid el año 1925.

(2) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1916?), pág. 26.

Nada es prácticamente educativo si antes no está conforme con la Lógica.

La Lógica es la más pedagógica de las ciencias.

2. Concepto de la verdad.—El hombre, por tendencia natural del espíritu, ama la verdad y la busca, y coadyuvar a este propósito es el primero de los fines de la educación intelectual, de la instrucción y de la enseñanza.

Verdad, en general, es la realidad de las cosas, y verdad lógica es la conformidad del entendimiento con su objeto, esto es, "la adecuación o conformidad del entendimiento con la realidad" (1).

"La verdad—dice Balmes (2)—es la realidad de las cosas."

"Cuando las conocemos como son en sí, alcanzamos la verdad; de otra suerte, caemos en error. Conociendo que hay Dios, conocemos una verdad, porque realmente Dios existe; conociendo que la variedad de las estaciones depende del sol, conocemos una verdad, porque, en efecto, es así; conociendo que el respeto a los padres, la obediencia a las leyes, la buena fe en los contratos, la fidelidad en los amigos, son virtudes, conocemos la verdad; así como caeríamos en error, pensando que la perfidia, la ingratitud, la injusticia, la destemplanza, son cosas buenas y laudables" (3).

El conocimiento de la verdad se adquiere por una de estas tres operaciones lógicas:

1.ª Por la simple aprehensión del objeto, que es la *noción* o *idea* (4).

2.ª Por la comparación de dos nociones afirmando o negando su conveniencia, que es el *juicio*.

3.ª Por la relación de dos juicios para inferir otro, que es el *raciocinio*.

La base de todo conocimiento son las percepciones de los sentidos y las intuiciones de la inteligencia (5).

---

(1) *Veritas est adaequatio vel conformitas rei et intellectus* (Santo Tomás).

(2) En los primeros párrafos de *El Criterio*.

(3) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 5.

(4) Idea es el conocimiento intelectual de un objeto.

(5) "Todos los conocimientos—dice Wickersham—provienen, al parecer,

3. Estado del espíritu respecto al conocimiento. — El alma, respecto al conocimiento, se halla siempre en uno de estos cuatro estados: ignorancia, duda, probabilidad o certeza (1).

En la enseñanza se busca cambiar en estado de certeza cualquiera de los otros, que generalmente es el de la ignorancia.

"La convicción—ha dicho un admirable pedagogo español (2)—es la fuerza más poderosa del espíritu."

4. Fuentes de conocimiento en el orden natural.—Las fuentes de conocimientos del hombre en el orden natural se reducen a tres: experiencia, entendimiento y autoridad.

La experiencia comprende el conocimiento de los sentidos y el de la conciencia psicológica.

El entendimiento comprende la inteligencia, que conoce intuitivamente lo inteligible, y la razón, que lo conoce discursivamente (3).

Mediante la autoridad tenemos por ciertas verdades que no conocemos nosotros directamente, y que admitimos por el testimonio de personas fidedignas.

---

de observaciones comunes hechas por los hombres y estimuladas por necesidades físicas y morales."

A los conceptos enunciados en el artículo anterior dedica W. T. Harris, aunque con criterio científico diferente del que ha inspirado la doctrina expuesta, nueve capítulos de sus *Fundamentos psicológicos de la educación.* Véanse las págs. 19-106 de la edición castellana publicada en Madrid el año 1916.

Conviene advertir que W. T. Harris es uno de los pocos autores americanos que han estudiado a fondo la Filosofía histórica, por lo cual la obra citada es de las que pueden consultarse con más provecho entre las muchas que se producen en los Estados Unidos de América del Norte ayunas por completo de tan fundamental erudición.

(1) Certeza es la evidencia de la verdad.

(2) Manjón, Andrés.—*El maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), página 529.

(3) Las verdades científicas que adquirimos intuitivamente se llaman axiomas, y las que adquirimos discursivamente se denominan teoremas, que pueden ir precedidos de lemas y seguidos de corolarios.

Los axiomas son evidentes por sí mismos: los teoremas se hacen evidentes por un razonamiento que se llama demostración.

5. Criterios de verdad.—Llámanse en Lógica *criterios* los motivos de certeza, y son cuatro: la conciencia psicológica, los sentidos externos, la razón y la autoridad (1), y con todos ellos debemos contar en la obra de la educación y de la enseñanza.

"En la mayoría de nuestros juicios—dice un pedagogo contemporáneo (2)—nos basamos en la autoridad, pues no nos es posible en nuestra corta vida adquirirlo todo por nosotros mismos ni investigar de nuevo lo que millones de hombres han encontrado y laborado en miles de años. Aceptar lo que los hombres más notables han reconocido y demostrado como verdadero, bueno, bello y santo y fácil y propio de las grandes masas."

6. La falsedad y el error.—A la verdad se opone la falsedad, y a la verdad lógica se opone el error, que es su límite negativo.

El error es asenso del entendimiento a un conocimiento falso.

El error radica siempre en el juicio (3).

7. Causas de error.—Las causas de error se dividen en internas y externas.

Las causas internas son: el mal uso de los sentidos, las ilusiones de la imaginación, la precipitación en los raciocinios inductivos, la pasión desordenada y los malos hábitos.

Las externas son estas otras: las preocupaciones, las palabras impropias y los malos métodos de estudio.

La belleza de la elocución puede inducir a veces a tomar lo erróneo como verdadero (4).

La Lógica, no sólo enseña a conocer la verdad, sino también a descubrir, evitar y combatir el error.

8. La sabiduría y el placer de saber.—La sabiduría es el objeto natural del entendimiento.

Y el saber es un placer muy grande y muy puro.

---

(1) La fe tiene por fundamento el criterio de la autoridad y consiste en afirmar como cierto lo que no podemos conocer por ningún criterio interno.

(2) Lay, W. A.—*Manual de Pedagogía* (Madrid, 1925), pág. 66.

(3) "Nuestros juicios, se ha dicho humorísticamente, son como los relojes, desacordes; pero cada uno se fía del suyo."

(4) Véase lo dicho sobre el error y la ignorancia en el capítulo anterior.

"No hay en el mundo cosa—ha dicho un sabio español (1)—que dé tan gran placer y alegría como saber muchas cosas, ni hay en el mundo ninguna de tan gran provecho como venir a entender y conocer la virtud."

El *Panchatantra* hace frecuentes y felices elogios de la sabiduría, y San Pedro dice en su Epístola I, capítulo II, versículo 2:

"Como los niños recién nacidos, apeteced, con ansia la leche del espíritu, pura y sin mezcla de fraude, para que con ella vayáis creciendo en salud y robustez."

En expresión de Vives, hay que aprender para saber, y no porque se sepa que se sabe (2).

"La marcha de la instrucción—añade el mismo autor—es lenta; se llega a la meta despacio. En cambio, en otras ocupaciones de la vida la mayor parte de las gentes progresan mucho en muy poco tiempo, y pasan por más despiertos y dispuestos para todas las profesiones."

"En realidad, los estudios para la sabiduría están en lugar árduo; oprimen y debilitan las inteligencias, hasta que una vez acostumbradas, respiran y cobran fuerzas, pues son por naturaleza fuertes y robustas."

"Para las demás artes y conocimientos se hallan contenidos en muy reducidos límites, y el llegar a ellos nada tiene de difícil."

"Cuando un hombre instruído, ya repuesto y con los recursos alcanzados por el estudio de las ciencias consagra su atención al gobierno de la vida, aventaja muchísimo a todos los demás, y manifiesta evidentemente cuánta distancia hay entre la ignorancia y la cultura" (3).

Hasta el vulgo ensalza el valor de la sabiduría, y de ello dan testimonio los siguientes refranes:

Más vale saber que haber. Quien no sabe, no vale. Del saber nace el tener. Hombre instruído, dos veces nacido. Quien bien aprende, bien defiende. No hay necio dichoso ni sabio miserable.

Pocos pueden, sin embargo, presumir de sabios y son muchos los escritores que advierten el peligro de creer serlo.

---

(1) VIVES, en la *Introducción a la Sabiduría*.
(2) Véase el capítulo IV de la *Instrucción de la mujer cristiana*.
(3) *Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 119-20.

"Pienso—dice Séneca (1)—que muchos hubieran llegado a ser sabios, si no hubieran creído que ya lo eran."

A lo cual puede añadirse que "el ignorante desconfiado lleva ventaja al sabio presumido".

9. MODOS DE ADQUIRIR LA SABIDURÍA.—La sabiduría se adquiere—dice el ya citado polígrafo español (2)—por medio de tres grandes instrumentos: genio, memoria y estudio.

Los dos primeros son dotes naturales: el último es medio voluntario, pero los tres son necesarios para cultivar el entendimiento en grado eminente.

Avivan el amor a la sabiduría la curiosidad y el deseo.

"El deseo, dice un viejo aforismo, es el padre del pensamiento."

Y hace mucho tiempo—casi veinticinco siglos—que Platón dijo que "la curiosidad es la madre de todos nuestros conocimientos".

"Si tienes deseo de aprender — dice otro escritor griego (3) — en breve serás eruditísimo."

Montaigne en sus *Ensayos* sostiene la misma idea diciendo:

"Póngase al niño en la mente una honrada curiosidad que le mueva a enterarse de todo" (4).

"No es exagerado decir—añade un pedagogo contemporáneo (5)—que la curiosidad es la base de todo movimiento intelectual."

"La curiosidad es al intelecto lo que el apetito al cuerpo: una causa de crecimiento y desenvolvimiento" (6).

10. IDEAS, CONCEPTOS Y PROBLEMAS PEDAGÓGICOS QUE TIENEN MÁS ESPECIAL RELACIÓN CON LOS PRINCIPIOS Y REGLAS DE LA LÓ-

---

(1) Véase VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 116.

(2) *Introducción a la Sabiduría.*

(3) Es pensamiento de Isócrates, que recuerda Vives en su *Tratado del alma.* Véase la pág. 116 en la edición de Madrid de 1916.

(4) MONTAIGNE, M.—*Ensayos* (Madrid, 1917), pág. 237. Capítulo "De la educación de los niños".

(5) KIRKPATRICK, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 216.

(6) Autor y obra citados (Madrid, 1917), págs. 67-8.

GICA.—En el primer artículo del presente capítulo se han indicado los fundamentos de las relaciones científicas entre la Lógica y la Pedagogía, y en los artículos siguientes se ha hecho mención de conceptos lógicos cuya relación es evidente con los de educación, instrucción y enseñanza, que son esencialmente pedagógicos.

Y, sin embargo, aún es posible anotar estrechas relaciones entre la Lógica y la Pedagogía estudiando los problemas que se refieren a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza, especialmente de la heurística socrática; a las lecciones de cosas, a las condiciones de una lección y aun a los vicios en las prácticas pedagógicas que originariamente son defectos de Lógica en el ejercicio de las facultades intelectuales.

Explicar y razonar estas relaciones requiere un espacio que alteraría las proporciones de esta obra, y tampoco es indispensable el trabajo, no sólo porque en gran parte dichas relaciones son evidentes, sino también porque se han expuesto sumariamente en el tomo de esta *Enciclopedia pedagógica* dedicado a la *Teoría de la enseñanza* (1).

De igual manera se ha explicado en otros lugares de esta *Enciclopedia* el valor lógico e ideológico de los principales medios de instruir (2).

Con este propósito se definen y explican en el capítulo I de la "Didáctica" los conceptos de instrucción y enseñanza (3), y en

---

(1) Véase la segunda edición publicada en Madrid el año 1925.

(2) Obra citada (Madrid, 1925), págs. 113-24.

(3) Herbart, en su *Pedagogía general*, trata extensamente del concepto de instrucción desde el punto de vista de su marcha y de sus resultados bajo los siguientes epígrafes: Instrucción puramente descriptiva, procesos analítico y sintético; planes de enseñanza, la vida y la escuela.

Véanse los capítulos 4.°, 5.° y 6.° del segundo libro en las págs. 80-166 de la edición castellana publicada en Madrid hacia el año 1916.

El mismo pedagogo alemán dedica al concepto de la instrucción en su *Bosquejo para un Curso de Pedagogía* la segunda sección (ocho capítulos) de la segunda parte.

Véanse las págs. 46-124 de la edición castellana publicada en Madrid el año 1923.

Sobre la teoría de la instrucción y de la enseñanza pueden consultarse

los de "Metodología pedagógica", las ideas fundamentales de método y sus clases; las relaciones y diferencias entre métodos lógicos y pedagógicos; los principios de Lógica en que descansan los métodos pedagógicos más acreditados, tanto generales como especiales, así como el valor excepcional de la inventiva socrática en la formación del espíritu y muy particularmente en la educación intelectual.

Atendiendo a estas consideraciones se incluyen solamente en el presente capítulo breves notas sobre los puntos indicados por estimarlas ampliación y complemento de los capítulos del tomo a que se ha hecho referencia.

11. LENTITUD CON QUE LA INSTRUCCIÓN SE ADQUIERE Y VENTAJAS QUE PROPORCIONA SU ADQUISICIÓN.—El proceso de la instrucción es lento. Necesitamos dos años en la niñez para aprender a balbucear algunas palabras. No bastan seis años de escuela para aprender la primera enseñanza; se consume la juventud en los cursos de una carrera universitaria y luego la vida entera no es suficiente para dominar una rama del saber humano.

De todas suertes, puede darse el esfuerzo por bien empleado, porque la instrucción permite al hombre sobresalir entre los demás y aventajarlos de varias maneras.

Discurriendo sobre este punto dice lo siguiente Luis Vives:

"La marcha en la instrucción—dice Vives (1)—es lenta: se llega a la meta despacio. En cambio, en otras ocupaciones de la vida, la mayor parte de las gentes progresan mucho en muy poco tiempo, y pasan por más despiertos y dispuestos para todas las profesiones."

"En realidad, los estudios para la sabiduría están en lugar arduo; oprimen y debilitan las inteligencias, hasta que una vez acostumbradas, respiran y cobran fuerzas, pues son por naturaleza fuertes y robustas."

"Para las demás artes y conocimientos se hallan contenidos en muy reducidos límites, y el llegar a ellos nada tiene de difícil. Por eso los indoctos manejan con tanta felicidad sus negocios, mientras que la sabiduría

---

también los párrafos que a estas materias dedica W. REIN en su *Resumen de Pedagogía*.

Véanse las págs. 98-143 de la edición castellana publicada en Madrid hacia el año 1916.

(1) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 119-20.

los tiene muy apartados. Más bien no existen sus límites, y hay que andar por largo tiempo antes que adelantemos algo en tan amplia carrera."

"Mas cuando un hombre instruído, ya repuesto y con los recursos alcanzados para el estudio de las ciencias consagra su atención al gobierno de la vida—siempre que sea de buena fe, cosa que pocos pueden obtener de sí mismos, por creerlo cosa de pequeña importancia—pero al fin a ello se dedica, aventaja muchísimo a todos los demás, y manifiesta evidentemente cuanta distancia hay entre la ignorancia y la cultura."

12. DIFERENCIA QUE LUIS VIVES ESTABLECE ENTRE ENSEÑANZA Y DISCIPLINA.—Explicando Luis Vives la diferencia que existe entre enseñanza y disciplina dice lo siguiente:

"Entiéndese por doctrina o enseñanza "la transmisión de aquello que uno conoce a quien no lo conoce", y por disciplina "la recepción de lo transmitido". Sólo que la mente de quien recibe se llena, y la del que transmite no se agota, antes bien, aumenta la erudición cuando se comunica, como crece el fuego con el movimiento y la agitación" (1).

"En efecto, excitado el ingenio y discurriendo por los objetos referentes al asunto del momento, acaba por hallar y formar otros. Así, aquello que no ocurre a quien está en quietud, viene a las mentes del que enseña o diserta, a causa del calor, que decimos aguza el vigor del ingenio; para lo cual nada hay tan conducente para obtener una gran erudición como el enseñar."

"Enseñan los animales a sus pequeñuelos para que ejecuten con más rapidez lo que desde luego harían ellos por sí, como el ave a volar a sus polluelos, el gato a cazar los ratones, con objeto de verlos muy pronto semejantes a sí mismos, esto es, perfectos en su especie."

"Nosotros enseñamos a los nuestros para que hagan tal como queremos lo que nunca harían o lo harían de distinta manera; y nuestra enseñanza caso no es otra cosa que acostumbrarles a hacer alguna cosa material, como hablar, correr, mover el cuerpo o alguna de sus partes de un modo dado."

"En una palabra: el animal es enseñado para sus fines por magisterio de la naturaleza; nosotros necesitamos del ejercicio propio y de la advertencia ajena para sacar lo que tenemos dentro" (2).

"El problema central de la escuela—dice Nátorp (3)—es la enseñanza."

---

(1) Ya lo dice un refrán castellano: el que a los demás enseña con algo se queda.

(2) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 112-3.

Sobre el concepto de enseñanza véase lo que se dice en el capítulo I de mi *Teoría de la enseñanza. Didáctica y Metodología pedagógicas.*

(3) NATORP, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), pág. 228.

13. El procedimiento socrático y el arte de preguntar. La palabra es indispensable para la enseñanza (1), y entre sus variadas formas, la más apropiada para los niños, es el diálogo, que es inexcusable en la aplicación del procedimiento socrático.

En este caso, tiene importancia decisiva el arte de preguntar.

Sobre este punto se han escrito páginas muy interesantes, pero bastará para apreciar la importancia de las precedentes indicaciones recordar lo que se dijo sobre el mismo tema en el tomo dedicado a la *Teoría de la Enseñanza* (2).

14. Necesidad y elogio del método en la enseñanza.—El entendimiento se nutre de la verdad, pero como la mayor parte de las verdades son inaccesibles para el entendimiento del niño, es necesario elegir aquellas que pueden estar al alcance de su capacidad y elaborarlas convenientemente para que pueda asimilárselas.

Este es el objeto del método pedagógico: hacer accesible la verdad al débil entendimiento del niño, de lo cual se deducen su necesidad y su importancia.

"Cuanto sé—dijo Descartes—se lo debo al método", y a nadie parecerá hiperbólica la afirmación, si tiene experiencia del estudio.

Algo se aprende al azar y las enseñanzas de la vida tienen este carácter; pero el conocimiento se afirma y se evidencia cuando se adquiere metódicamente.

Por esto Aristóteles y Bacon proclamaron el método como el órgano del alma.

El método es además el camino más corto para adquirir un conocimiento y el medio más económico de alcanzar el fin de la educación.

15. Métodos de mayor dificultad.—Del concepto explicado se desprende esta conclusión: la dificultad del método está en razón inversa de la aptitud y preparación de los discípulos.

En efecto, los catedráticos y profesores de enseñanzas superio-

---

(1) *Viva vox docet*, dice Herbart, en su *Bosquejo de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 27.

(2) Madrid, 1925, págs. 90-5.

res no necesitan hacer grandes esfuerzos para ser entendidos por sus discípulos: en cambio los maestros de anormales, los de niños pequeños y los de adultos sin cultura necesitan usar todos los recursos pedagógicos para lograr algún provecho de su penosa tarea.

16. Fundamento científico de los métodos de enseñanza. Maestros y profesores han hecho, a través de los siglos, múltiples observaciones sobre los métodos de enseñanza y han ido perfeccionándolos en virtud de reiteradas experiencias. El progreso, sin embargo, en tan importante materia se debe principalmente a los estudios de Psicología experimental aplicados a este fin.

En otros aspectos pueden ponerse en duda las conclusiones de dicha ciencia moderna, pero sería injusto negar la eficacia de sus experiencias cuando han perseguido el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza.

Muchas y muy autorizadas son las obras publicadas para exponer la Metodología pedagógica fundada en las conclusiones de la Psicología experimental, pero basta examinar, como prueba decisiva de las anteriores afirmaciones, el *Compendio de Pedagogía experimental*, de E. Meumann, publicado en Barcelona en 1924.

Este profesor alemán, prescindiendo de toda preocupación filosófica, ha revisado las experiencias hechas por otros autores sobre la materia, las ha comprobado en algunos casos, las ha rectificado en otros, y, aportando gran número de observaciones propias y originales, ha expuesto con muy estimable sinceridad sus resultados, sin pretender que sean completos ni definitivos, pero señalando un derrotero para nuevas experiencias que hasta ahora parece el más acertado.

17. Conclusiones pedagógicas referentes al contenido de este capítulo.—Probadas en los artículos precedentes las múltiples y fundamentales relaciones entre la Lógica y la Pedagogía, se desprende la necesidad de que los maestros de primera enseñanza incluyan el estudio de aquella ciencia entre los más importantes de su preparación profesional y adquieran privadamente los conocimientos elementales de tan fecunda disciplina mental mientras llega el día en que se estudie en las Escuelas Normales.

En punto a los métodos pedagógicos no cabe duda que son los más eficaces los que tienen por fundamento la observación científica del niño.

18. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—La doctrina expuesta en este capítulo puede ampliarse con la consulta y el estudio de las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

BALMES, Jaime.—*El Criterio.*—Barcelona, 1926.
Es vigésimaséptima edición.
BALMES, Jaime.—*Lógica.*—Barcelona, 1920.
BOTERO, Manuel Antonio.—*Lógica y Antropología.*—Bogotá, 1925?
BUDDE, Gerhard.—*Noologische Pädagogik.*—Langensalza, 1915?
VIII + 436 págs.
DALMÁU GRATACÓS, Federico.—*Lógica.*—Barcelona, 1923.
133 págs. en 8.° m.
DEARBORN, N. H.—*An Introduction to Teaching.*—New York, 1925.
XV + 377 páginas.
GÓMEZ IZQUIERDO, Alberto.—*Análisis del pensamiento lógico. Vol. I. El concepto y la palabra. La definición y la división.*—Granada, 1928.
317 págs. en 8.°
GRANDSAGNE, Jullien y PARISOT.—*Manual del arte de estudiar con fruto.*—Madrid, 1862.
Traducida del francés por don José Canalejas.
GOH, Clement.—*El arte de pensar.*—Madrid, 1919?
116 páginas en 4.°
HAESAERT, Jean.—*Didactique mineure.*—Bruxelles, 1924.
El título ha sido contrapuesto al de *Didáctica magna*, de Amós Comenius, y la obra es una sátira contra la escuela actual.
MERCIER, Dés.—*Criteriologie général.*—Louvain, 1920?
MERCIER, Dés.—*Logique.*—Louvain, 1920?
MÉTHODE (*La*) *positive dans l'enseignement primaire et secondaire. Leçons faites à l'école des Hautes Etudes sociales.*—Paris, 1913.
IV + 280 págs. en 4.°
PIAGET, Jean.—*Le jugement et la raisonnement chez l'enfant.*—Neuchatel, 1924.
PIAJET, Jean.—*El juicio y el razonamiento del niño.*—Madrid, 1929.
283 págs. en 4.° m.
REY BÉJAR, Fernando.—*El arte de estudiar.*—Madrid, 1929?
SALVONI, M.—*Pedagogia e Didattica in un institudo di educazione moderna.*—Roma, 1923.
SCHMIDKUNZ, Hans.—*Logik und Pädagogik.*—Leipzig, 1925?

STERN, William.—*Newe Beiträge zur Theorie und Praxis der Intelligenzprüfung.*—Leipzig, 1924?

STÖRRING, Gustav.—*Logik.*—Leipzig, 1916.

VIII + 364 págs. en 8.° m.

Esta obra contiene las partes siguientes: *Historia de la Lógica, Métodos elementales del conocer y Metodología especial.*

TRATADO ELEMENTAL *de Filosofía para uso de las clases.*—Barcelona, 1927.

Dos tomos en 8.° m.

Es traducción del francés.

Esta obra ha sido publicada por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina.

El tomo primero contiene un tratado de Criteriología y el segundo otro de Lógica.

TURRÓ, Ramón.—*La disciplina mental.*—Madrid, 1924.

110 págs. en 16.° con retrato y autógrafo del autor. Es el discurso inaugural del IX Congreso de la Asociación Española para el Progreso de las Ciencias celebrado en Salamanca el año 1923.

Esta monografía lleva como apéndice un estudio dedicado a "La obra bacteriológica de Pasteur".

WENTSCHER, Max.—*Teoría del conocimiento.*—Barcelona, 1927?

Traducida del alemán por Rubén Landa y Vaz.

Es un volumen de la "Colección Labor", de Barcelona.

WIARD, Marcel.—*L'art de penser.*—Paris, 1922.

127 páginas en 8.°

ZULUETA Y GOMIS, José.—*La ciencia y el arte de pensar correctamente.*—Madrid, 1916?

CAPÍTULO XIV

EDUCACIÓN INTELECTUAL

Principios y normas.

1. Concepto de la educación intelectual. — 2. Necesidad de apreciar las aptitudes intelectuales de los niños. — 3. Modos de discernir el talento peculiar de cada niño. — 4. Medios modernos de observar las aptitudes intelectuales de los niños. 5. Utilidad relativa e importancia de los *tests* o pruebas mentales en orden a la educación intelectual. — 6. Autores recomendables para el uso científico de los *tests*. — 7. Conveniencia de trazar el perfil psicológico de cada niño. — 8. Clasificación de los niños por su capacidad mental en normales, anormales y superdotados. — 9. Precocidad y retraso y sus funestas consecuencias. — 10. La educación corrige o atenúa muchos defectos de las facultades intelectuales. — 11. Valor educativo de algunas enseñanzas. — 12. Vicios comunes respecto a la educación del entendimiento. — 13. El intelectualismo y el recargo mental. — 14. De la fatiga intelectual de los niños y de sus causas. — 15. Principios de educación intelectual. 16. El principio de la intuición en la educación de las facultades intelectuales. 17. La educación formal y la cultura. — 18. Advertencia sobre el trabajo mental de los escolares. — 19. Notas bibliográficas.

1. CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.—La educación intelectual tiene por objeto el desarrollo del entendimiento con el fin de su perfección.

Y como bajo la denominación genérica de entendimiento se comprenden la inteligencia, la memoria intelectiva, la conciencia psicológica y la razón, el concepto de educación intelectual comprende también el desenvolvimiento y perfección de estas facultades y singularmente el de la razón, que es la facultad esencialmente diferencial de la especie humana.

Si la educación ha de ser completa, ha de alcanzar a todas las facultades psíquicas y muy especialmente a las que constituyen la naturaleza espiritual de nuestra alma.

"En la perfección del razonamiento—dice Quintiliano (1)—sucede lo que con la cítara, en la que todas sus cuerdas, desde la primera hasta el bordón, deben estar afinadas."

---

(1) QUINTILIANO, M. F.—*Instituciones oratorias* (Madrid, 1887), libro II, cap. IX.

El medio general y único de educación intelectual, como el de toda especie de educación, es el ejercicio, que concretamente se denomina instrucción y a veces enseñanza.

Una vez más es oportuno repetir aquí con el axioma fundamental de Herbart, que no hay educación sin instrucción y que la instrucción es el único medio general de educación (1).

"El arma del pensamiento—dice Vives (2)—se aguza y pulimenta con la enseñanza como la fuerza de hacer y practicar con el ejercicio."

"Para el desarrollo de toda facultad—dice Balmes (3)—hay una condición indispensable: el ejercicio."

"El canto rodado discurre desde la cumbre al llano y en fuerza de discurrir se pule y perfecciona."

Ya lo dijo con frase galana Santa Teresa de Jesús:

"La tierra que no es labrada llevará abrojos y espinas, aunque sea fértil: así el entendimiento del hombre" (4).

El problema de la autoeducación intelectual no fué ignorado por los pedagogos clásicos, y así nuestro Luis Vives dice lo siguiente sobre dicho punto en su *Tratado del alma:*

"Nada hay más útil que aprender muchas cosas, ni nada más fácil que oirlas. En ciertos hombres, su inteligencia, dispuesta y hábil por naturaleza, con pequeñísimo auxilio ajeno, se amplía y dilata maravillosamente, hácese maestro y educador propio, ni los sentidos, ni a veces una persona docta, pueden enseñarle cómo se enseña él mismo, y de aquí los llamados αὐτομαθεῖς" (5).

---

(1) Recuérdese lo que se dijo sobre este punto en el capítulo I de los "Conocimientos técnicos" del primer tomo de esta obra (páginas 91-181) así como las definiciones razonadas de instrucción y enseñanza que se hallan en el capítulo I de mi *Teoría de la enseñanza* (Madrid, 1925), páginas 5-15.

(2) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 88.

(3) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 126.

(4) *Obras escogidas* de SANTA TERESA DE JESÚS, anotadas por el P. Silverio de *Santa Teresa,* C. D. (Burgos, 1916), tomo V, pág. 41, en el *Modo de visitar los conventos.*

(5) VIVES, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 114.

Es criterio dominante de los técnicos de la educación, juzgar de la capacidad de las facultades por el grado de perfección de sus operaciones, pero la regla no es absolutamente segura y menos tratándose de las facultades mentales, porque sus operaciones son muy complejas tanto en razón de las causas como en la de sus múltiples relaciones.

Un sujeto de menor capacidad puede realizar una operación mental con más perfección que otro mejor dotado, si éste tiene la capacidad latente por falta de ejercicio y educación.

Un alumno puede resolver un problema mejor que un condiscípulo suyo, aunque éste tenga más talento, si el primero tiene más cultura o simplemente mejor voluntad (1).

Juzgar solamente de la capacidad de los educandos por la perfección de sus trabajos, sin tener en cuenta su capacidad posible, es exponerse a graves equivocaciones, sobre todo cuando se trate de resolver los problemas que suscita la práctica de la orientación profesional.

La escuela ofrece numerosas ocasiones para apreciar la capacidad intelectual de los niños y aun para apreciar también, sin la técnica de la observación experimental, las diferencias a que se ha hecho referencia en los párrafos anteriores.

2. Necesidad de apreciar las aptitudes intelectuales de los niños.—Si el examen de aptitudes del niño es siempre recomendable, no sólo para educarle, sino para conocer técnicamente su vocación y su aptitud profesional, es del todo necesario refiriéndose a las aptitudes intelectuales que por referirse a facultades superiores del espíritu, son de más valor y de mayor estimación en la vida social.

Tanto la necesidad de observar a los discípulos como la de educarlos atendiendo a las condiciones propias de sus aptitudes, fueron conocidas, practicadas y encarecidas por los escritores clásicos.

---

(1) Véanse las apreciaciones que sobre este asunto ha formulado muy discretamente el P. Manuel Barbado, O. P., en su monografía sobre *Las correlaciones del entendimiento con el organismo* publicada en *La Ciencia Tomista*, de Madrid, en los números de marzo-abril y septiembre-octubre de 1916, página 184 del primero de los números citados.

De ello es Quintiliano testimonio fehaciente porque dedica a tan interesante asunto un capítulo de sus *Instituciones Oratorias*, que se titula de esta manera:

Si en la enseñanza de los discípulos se le debe llevar a cada cual por lo que su ingenio pide.

Y a su texto pertenecen los siguientes pensamientos:

"Tienen, y no sin razón, por una de las cualidades de un maestro, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos y el saber por dónde le llama a cada uno su naturaleza."

"En lo que hay tanta variedad, que no son los semblantes más diversos que lo son los ingenios."

"Por tanto, pareció útil a los más el enseñar a cada uno conforme a lo que pide su ingenio, ayudándole a aquello mismo a donde principalmente le llama la naturaleza."

"La naturaleza ayudada por el cuidado puede más, y el que es guiado por su inclinación, no podrá lograr lo que no frisa con su ingenio, y perderá sus fuerzas por abandonar aquello para lo que parecía haber nacido."

"Ello es que debemos indagar la naturaleza de los talentos, y nadie negará que aun se debe hacer elección de los estudios en que deben emplearse."

"Unos habrá acomodados para escribir historias, otros para la poesía, otros para la jurisprudencia, y quizás habrá algunos que no sean más que para cavar viñas."

"Debe acomodarse de tal suerte a los ingenios limitados, que los guíe únicamente por donde los llama la naturaleza, pues así harán mejor aquello que sólo pueden."

"Pero si hubiere alguno de ingenio más despejado, del que podamos concebir grandes esperanzas en la oratoria, no se deberá omitir con él ninguna de las bellezas del arte."

"Si hay alguno que no tiene ingenio para todo, aplíquese a aquello que puede."

"Dos cosas se han de tener presentes en esto: la primera, el no ponerse, a aquello que no pueda lograrse; la segunda, que no se le aparte a ninguno de aquello en que puede ser sobresaliente para aplicarle a otra cosa a que no se siente inclinado."

El mismo autor clásico dice en el lugar citado:

"Porque si sólo bastase la naturaleza, ociosa por cierto sería la enseñanza" (1).

Y aun añade lo siguiente en otro pasaje de la misma obra:

"El maestro diestro encargado ya del niño, tantea sus talentos e índole" (2).

"Estudie [el maestro]—dice el P. Santiago Delgado (3)—el genio, educación, alcances y temperamento del discípulo para conducirle en sus resabios y saber de qué provienen. El arte de manejar los ánimos de los hombres y llevarlos sin repugnancia hacia su mismo bien es el más difícil y raro, al paso que es el más importante de todas las ciencias."

Balmes tratando del mismo tema dice lo siguiente en el capítulo I de *El Criterio:*

"El Criador que distribuye a los hombres las facultades en diferentes grados, les comunica un instinto precioso que les muestra su destino: la inclinación muy duradera y constante hacia una ocupación es indicio bastante seguro de que nacimos con aptitud para ella; así como el desvío y repugnancia que no puede superarse con facilidad, es señal de que el Autor de la naturaleza no nos ha dotado de felices disposiciones para aquello que nos desagrada. Los alimentos que nos convienen se adaptan bien a un paladar y olfato no viciados por malos hábitos o alterados por enfermedad; y el sabor y olor ingratos nos advierten cuáles son los manjares y bebidas que por su corrupción u otras cualidades podrían dañarnos. Dios no ha tenido menos cuidado del alma que del cuerpo."

"Los padres, los maestros, los directores de los establecimientos de educación y enseñanza, deben fijar mucho la atención en este punto, para precaver la pérdida de un talento, que bien empleado, podría dar los más preciosos frutos, y evitar que no se le haga consumir en una tarea para la cual no ha nacido."

"El mismo interesado ha de ocuparse también en este examen; el niño de doce años tiene por lo común reflexión bastante para notar a qué se siente inclinado, qué es lo que le cuesta menos trabajo, cuáles son los es-

---

(1) QUINTILIANO, M. F.—*Instituciones oratorias* (Madrid, 1887), libro II, capítulo IX, cuya lectura íntegra se recomienda al lector.

(2) QUINTILIANO, M. F.—*Instituciones Oratorias,* libro I, capítulo III.

(3). *Cartilla de Maestros de primera educación...* (Madrid, 1818), regla X.

tudios en que adelanta con más facilidad, cuáles las faenas en que experimenta más ingenio y destreza."

3. Modos de discernir el talento peculiar de cada niño. La ciencia moderna realiza en los laboratorios de Psicología experimentos admirables que sirven para determinar la aptitud de las facultades intelectuales y el grado de perfección de sus operaciones.

Para obtener estos resultados no hay más que un medio: el de la observación, que unas veces tiene valor científico y otras sólo el valor de un acto vulgar.

Balmes, antes de que fueran conocidos los métodos de Psicología experimental, dijo lo siguiente sobre la manera de discernir los talentos de los niños:

"Sería muy conveniente que se ofreciesen a la vista de los niños objetos muy variados, conduciéndolos a visitar establecimientos donde la disposición particular de cada una pudiese ser excitada con la presencia de lo que mejor se le adapta. Entonces, dejándolos abandonados a sus instintos, un observador inteligente formaría desde luego diferentes clasificaciones. Exponed la máquina de un reloj a la vista de una reunión de niños de diez a doce años, y es bien seguro que si entre ellos hay alguno de genio mecánico muy aventajado, se dará a conocer desde luego por la curiosidad de examinar, por la discreción de las preguntas, y la facilidad en comprender la construcción que está contemplando. Leedles un trozo poético, y si hay entre ellos algún Garcilaso, Lope de Vega, Ercilla, Calderón o Meléndez, veréis chispear sus ojos, conoceréis que su corazón late, que su mente se agita, que su fantasía se inflama bajo una impresión que él mismo no comprende."

"Cuidado con trocar los papeles: de dos niños extraordinarios es muy posible que forméis dos hombres muy comunes. La golondrina y el águila se distinguen por la ligereza de sus alas; y sin embargo jamás el águila pudiera volar a la manera de la golondrina, ni ésta imitar a la reina de las aves."

"El *tentate diu quid ferre recusent quid valeant humeri* que Horacio inculca a los escritores, puede igualmente aplicarse a cuantos tratan de escoger una profesión cualquiera" (1).

---

(1) *El Criterio*, capítulo III.

En nuestra Literatura didáctica hay obras famosas dedicadas a estudiar las diversas aptitudes del hombre; pero merece cita especial el *Exa-*

4. MEDIOS MODERNOS DE OBSERVAR LAS APTITUDES INTELECTUALES DE LOS NIÑOS.—En los laboratorios de Psicología experimental se han estudiado muchos y muy ingeniosos medios, no sólo de apreciar, sino de medir las aptitudes intelectuales de los niños y de los adultos.

Estos medios se denominan en inglés *tests*, palabra que se traduce en castellano por "pruebas" y "reactivos".

No es objeto de este volumen explicar los métodos científicos más acreditados para examinar las aptitudes intelectuales de los niños (1); pero es inexcusable mencionar estos medios de apreciar las aptitudes intelectuales, de la utilidad que prestan al educador y de las reservas que han hecho sobre su eficacia algunos psicólogos de notoria autoridad.

5. UTILIDAD RELATIVA E IMPORTANCIA DE LOS "TESTS" O PRUEBAS MENTALES EN ORDEN A LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.—La utilidad e importancia de los *tests* están suficientemente probadas por la experiencia; son medios muy recomendables de penetrar en el conocimiento del educando y, aplicados a la elección de profesiones, proporcionan datos científicos de valor apreciable y aun decisivo para la organización social.

Tan notorias ventajas de los *tests* han llevado a muchos psicólogos modernos a considerar dichas pruebas mentales como definitivas y ciertas.

Recientemente, y sin negar la importancia relativa de los *tests*, se ha producido una reacción notable sobre el valor de tales medios para apreciar la capacidad intelectual de los individuos.

Ed. L. Thorndike, que es un autorizado psicólogo norteamericano, ha tratado de este punto afirmando lo siguiente:

"En los instrumentos y métodos que se emplean para medir la inteligencia, subsisten aún estos tres defectos capitales:

---

men de Ingenios para las ciencias, del Dr. Huarte de San Juan, obra de la cual se han hecho numerosas ediciones así en España como en el extranjero.

Conviene, sin embargo, advertir que es obra prohibida por la Iglesia.

(1) De ello se tratará, *Deo volente*, con la necesaria extensión en un volumen especialmente dedicado a la exposición y crítica de los medios más autorizados para la observación y estudio del niño.

Ambigüedad en el contenido, arbitrariedad de la unidad y ambigüedad en la significación."

El citado autor razona las anteriores afirmaciones en una extensa disertación de que se han extraído las siguientes apreciaciones:

"Como los *tests* usados para la medición de la inteligencia son de tan variada clase y de tan diferente estructura, nunca se sabe bien lo que se mide. Más que medios de medidas matemáticas, son formas múltiples de rompecabezas.

No es posible formar opinión fundada sobre el valor de un intelecto por el número de erratas que un sujeto comete en la lectura, de una frase convenida o en la interpretación de un dibujo, todo ello dispuesto arbitrariamente, casi casualmente, sin correlación de selección con los talentos del sujeto sometido a la observación.

La cualidad, la cantidad y la rapidez de estas pruebas, no pueden agotar las aptitudes de un sujeto, cuya vida mental es más compleja de lo que a primera vista parece.

Con estas notas parece probada la ambigüedad del contenido en los *tests* usuales para medir la inteligencia.

Demostrar qué las unidades adoptadas para ello son arbitrarias, no requiere largos discursos. Hay que representar con números los resultados de las pruebas; pero, ¿quién no sabe que este recurso es un simulacro de exactitud? Lo psíquico es realmente inmensurable, pero, aunque pudiera haber exactitud en la representación numérica, ¿dónde está el cero de la escala y quién puede responder del valor real de las diferencias?

Y si esto es así, ¿qué valor pueden tener las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones con los datos que corresponden a los *tests* o pruebas?

En general—añade literalmente Thorndike—todas nuestras mediciones suponen que el individuo en cuestión procura con todos sus esfuerzos obtener el más alto coeficiente posible. Nadie ha procurado averiguar qué ocurriría si el individuo medido procurase aparecer todo lo torpe que pueda. La correlación entonces sería inversa probablemente, y el más inteligente sería aquel que lograse aparecer como más torpe.

Parece, teóricamente, posible combinar un sistema de incentivos tales, que cada persona medida realice aproximadamente su máximo esfuerzo, y con frecuencia puede lograrse ésto en el uso científico de los *tests*. En la práctica general, sin embargo, rara vez conocemos la relación entre el esfuerzo de una persona con su máximo esfuerzo posible" (1).

(1) THORNDIKE, Ed.—*The Measurement of Intelligence* (New York, 1927).

El P. de la Vaissière trata en su *Psicología pedagógica* del valor del número en dicha disciplina afirmando "la imposibilidad de medir los hechos de conciencia" (1).

"Todo cuanto no puede reducirse a homogéneo continuo—dice el citado autor (2)—, una tendencia, una aptitud psicológica, un hecho de conciencia, una cualidad, hablando en términos más generales, es por su esencia mínima incapaz de ser medida."

"No hay que perder de vista estos principios para apreciar el significado de los resultados numéricos y no darles un alcance que no pueden tener."

"Hay que resolverse a no tratar las ciencias cualitativas como ciencias matemáticas."

"El número no puede aplicarse a la materia de la Pedagogía, como tal, sino en cuanto expresa la distancia y la categoría, nunca como resultado de la división de un continuo homogéneo, como medida."

"El nombre de "escala métrica", lo mismo que la expresión de "medir la inteligencia", no deben ser interpretados falsamente. No se trata de una medida en el sentido estricto de la palabra, cuando se refiere a una cualidad, sino de una medida en el sentido amplio e impropio, según el cual se clasifican los individuos por su mayor o menor disposición para tal o cual asignatura."

Ante reservas tan autorizadas sobre el valor científico de los *tests* o pruebas mentales, es posible decir de manera concluyente que los fenómenos psíquicos, por su propia naturaleza, no son mensurables y que los datos numéricos que ofrecen los laboratorios de Psicología experimental sobre capacidades y aptitudes mentales, y particularmente si se refieren a facultades superiores del espíritu, no pueden aceptarse sino como expresión aproximada, provisional y aun rectificable de los valores que matemáticamente representan.

6. AUTORES RECOMENDABLES PARA EL USO CIENTÍFICO DE LOS "TESTS".—Pasan de ciento las obras recomendables que tratan de los *tests* o pruebas mentales, pero por la competencia científica del autor y por ser también la más reciente, es preferible a todas

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 43.

(2) Autor y obras citados (Madrid, 1919), págs. 43-4 y 165.

la de Lewis E. Terman, que se titula *The Measurement of Intelligence* y que ha sido traducida al castellano hace pocos meses (1).

Pueden estudiarse también como consideración a los iniciadores de estos interesantes estudios, las obras de A. Binet y Th. Simón (1), referentes a dicho asunto.

7. Conveniencia de trazar el perfil psicológico de cada niño.—Los datos numéricos que se obtienen del examen de las aptitudes mentales de los niños pueden representarse por medio de curvas, cuyo trazado convenientemente dispuesto, forma el perfil psicológico de cada uno.

El perfil psicológico es como una fotografía que se aprecia a primera vista.

La práctica del perfil pedagógico además de que facilita grandemente la observación psicológica de los educandos y la de su evolución mental permite tener siempre a mano, en un reducido archivo, los datos de más importancia que un maestro necesita para bien educar a sus discípulos.

La obra de Terman, a que se ha hecho referencia en la página 317 del presente volumen, contiene diversos tipos de perfil psicológico por varios conceptos recomendables.

Tratando de la importancia del perfil psicológico dice lo siguiente un autor moderno muy documentado:

"El perfil psicológico, aunque no resuelva definitivamente el problema de las aptitudes mentales, es el medio más racional que hasta ahora se ha propuesto para lograrlo, porque determina el nivel de cada función y ofrece además una visión de conjunto de todas ellas" (2).

---

(1) Véanse las notas bibliográficas de este capítulo.

Contiene datos interesantes sobre aptitudes intelectuales de niños, niñas y adolescentes, de uno y otro sexo y en disposición de trazar con ellos diversos tipos de perfil psicológico, el capítulo X que se titula "Reactivos y normas" de la *Psicología educativa*, de W. H. Pyle, profesor de Psicología pedagógica en la Universidad de Missouri, Estados Unidos de América del Norte.

(2) Barbado, Manuel.—*Correlaciones del entendimiento con el organismo.*

Véase el número de *La Ciencia Tomista*, de Madrid, correspondiente a los meses de marzo-abril de 1926, págs. 189-90.

"El psicograma—dice el P. de la Vaissière (1)—tiene por objeto el estudio del individuo según el conjunto de notas [psicológicas] que posee."

"El cuadro de los puntos de vista, según los que debe construirse el psicograma, es el "esquema psicográfico."

8. CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS POR SU CAPACIDAD MENTAL EN NORMALES, ANORMALES Y SUPERDOTADOS.—El examen psicológico de los niños ofrece gran variedad de tipos, hasta el extremo de que nunca hay dos iguales, pero todos ellos pueden clasificarse prácticamente en tres grandes grupos, que pueden contener y de hecho contienen muy variados matices:

1.° Niños que coinciden del todo en gran parte con el tipo medio o corriente.

2.° Niños bien dotados, que sobresalen del nivel medio.

3.° Niños tarados, cuyas aptitudes mentales no llegan al nivel medio de los de su edad y condiciones.

Los niños de este último grupo se denominan anormales, bien por retraso, por debilidad o por cualquiera otra clase de deficiencia mental.

Las normas y preceptos de Psicología y educación expuestas en estos volúmenes son solamente aplicables a los niños del primer grupo, o sean, los que forman el tipo medio y corriente que es el más numeroso.

El grupo de los anormales, de cualquier clase y condición que sean, requiere tratamientos especiales de educación (2), y el grupo de bien dotados o superdotados requiere de igual manera procedimientos adecuados de observación y de enseñanza de gran utilidad para los individuos y para la sociedad en general.

El examen y clasificación de los niños en estos tres grupos es lo menos que se puede pedir en este orden al maestro para que ajuste

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 251.

(2) Véase lo que sobre el concepto de anormales se dice en el tomo de *Organización escolar* (Madrid, 1927), págs. 364-5.

Sobre *Las escuelas berlinesas para niños de capacidad superior* se publicó una monografía muy notable en el número de la *Revista de Educación*, de La Habana, correspondiente al mes de marzo de 1924.

su labor educativa a los datos que resulte de tan interesante exploración.

9. Precocidad y retraso, y sus funestas consecuencias.— La observación de la génesis y desarrollo de las facultades intelectuales de los niños, que generalmente se denomina evolución psicológica, pone de manifiesto en muchos casos dos anomalías: precocidad, por exceso prematuro, y retraso, que obedece a defecto de desarrollo.

Estas dos anomalías son perjudiciales para el desarrollo mental del niño, porque el retraso produce dilación en los resultados y siempre ocasiona una disminución de capacidad adquisitiva, pero no suele ocasionar otros daños.

La precocidad, que en algunos casos llega a ser vilmente explotada, es de más funestas consecuencias, porque de ordinario disminuye la capacidad y en muchos casos produce el agotamiento y otros trastornos a veces irremediables.

Sobre la precocidad de los niños dice Quintiliano lo siguiente:

"Aquella especie de ingenios que a manera de frutos se anticipan, nunca llegan a sazón. Estos hacen con suma facilidad cosas pequeñas, e impelidos de su mismo ímpetu, al punto manifiestan lo que pueden en ellas: pero, finalmente, no pueden sino lo que no tiene dificultad. Hablan mucho y sin cortarse; no hacen mucho, sino pronto; cuanto dicen es cosa sin solidez y muy superficial. Son muy semejantes a las semillas que quedaron encima de la tierra, que al punto nacen y como la hierba que, echando la espiga, se agosta antes de granar."

"Causa gusto, es cierto, el ver estos adelantamientos en años tan cortos; pero pasan después y cesa la admiración." (1).

10. La educación corrige o atenúa muchos defectos de las facultades intelectuales.—Después de la enumeración de tantos y tan graves defectos de las facultades intelectuales, convendrá llevar al ánimo de los maestros la persuasión de que, aparte de las enfermedades, que no son de su competencia, los demás efectos pueden combatirse y, a veces corregirse totalmente contando con perseverancia y buena dirección educativa.

---

(1) Quintiliano, M. F.—*Instituciones oratorias*, libro I, capítulo III.

"Nadie se achique—dice W. James (1)—porque llegue a descubrir en sí mismo alguna deficiencia en alguna de sus facultades mentales. Lo definitivo de una vida es el conjunto mental en su actuación conjunta. Las deficiencias en cualquier facultad pueden ser compensadas por el esfuezo del resto."

11. VALOR EDUCATIVO DE ALGUNAS ENSEÑANZAS.—Si los porcentajes de fatiga o índices ponométricos de varias enseñanzas que formularon Wagner y Kemsies y que han pasado tanto tiempo como datos científicamente demostrados, no hubieran caído en el descrédito de los psicólogos experimentales más capaces o más escrupulosos (2), podrían ser también índices de la mayor eficacia, de algunas enseñanzas, en orden a la educación, puesto que a mayor esfuerzo, sin llegar al agotamiento, corresponde mayor efecto educativo.

Careciendo de valor aquellos datos y no habiendo otros que autorizadamente los rectifiquen, hay que juzgar del valor educativo de las enseñanzas por los que suministran la experiencia común y la observación vulgar.

En este caso parece probado que la enseñanza del lenguaje es la primera y la más eficaz en orden a la educación intelectual.

Las lecciones objetivas, el juego y los trabajos manuales, no sólo ejercitan los sentidos, sino que preparan convenientemente la educación intelectual de los niños en los primeros años de su asistencia a la escuela.

La enseñanza de las Ciencias naturales y de la Geografía afirman y amplían más tarde la educación de las facultades intelectuales.

De igual manera parece probada la eficacia educativa de los estudios filosóficos, de las Matemáticas y de las lenguas clásicas.

En punto a la educación de la voluntad, ninguna enseñanza puede compararse en valor educativo a la enseñanza de la Religión y la Moral, según las dicta la Iglesia Nuestra Madre.

Para completar las notas precedentes sobre el valor educativo de las varias materias que forman el fondo de la instrucción pri-

---

(1) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 155.

(2) Véanse las páginas 124-6 del presente volumen.

maria y de la segunda enseñanza, es de todo punto recomendable el estudio del capítulo que el profesor alemán E. Meumann dedica a tan importante asunto en su *Compendio de Pedagogía experimental*. Véanse a este efecto las páginas 258-350 de la edición castellana publicada en Barcelona el año 1924.

Esta monografía científica, aunque ha sido redactada para explicar los fundamentos de la Metodología didáctica, contiene abundantísima doctrina sobre el valor educativo de varias enseñanzas (1) fundada en datos fehacientes de Pedagogía experimental.

En la extensa disertación que Barth dedica en su Pedagogía a la educación formal se hallan también datos abundantes sobre el valor educativo de las más importantes enseñanzas que constituyen el grado superior de la cultura (2).

12. Vicios comunes respecto a educación del entendimiento.—Es vicio grave de educación intelectual, en algunas escuelas, desatender el ejercicio del entendimiento por atender principalmente al cultivo de la memoria sensitiva.

La memoria rutinaria (3) es, por desgracia, todavía el eje de la enseñanza en algunas escuelas primarias, y mientras esto suceda, los niños no se educarán intelectualmente.

Además de esto existe, bastante generalizado, el vicio de no ejercitar con la memoria sensitiva la memoria intelectual, y llenar el espíritu del niño con nombres de cosas que no puede manejar, lugares que nunca ha visto ni verá, hechos que no es capaz de entender, es "lo mismo que llenar de piedras el estómago".

Vives, en la *Introducción a la Sabiduría*, dijo:

"Trabaja en entender, no solamente las palabras, más principalmente el sentido."

---

(1) El citado capítulo, que es el segundo de la segunda parte de dicho *Compendio*, trata de la Didáctica experimental de la lectura, la escritura, el cálculo, el dibujo y los idiomas.

(2) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 210-45.

(3) El vicio de la memoria de palabras fué llamado por Leibnitz "psitacismo" (de *psittacus*, el papagayo), "que abandona el grano de las cosas por la paja de las palabras".

Y abundando en estas ideas dijo también el P. Santiago Delgado en el capítulo II de la citada obra (1):

"Cuanto aprendan [los niños] no ha de quedar sólo en la memoria, sino que se ha de grabar por razón con claridad y convencimiento en su entendimiento."

Todos los vicios de educación intelectual tienen un fondo de rutina, "que deseca y petrifica el líquido fluir de la vida" (2).

13. El intelectualismo y el recargo mental.—En la obra, siempre difícil, de la educación es necesario prevenirse contra el vicio del intelectualismo, que consiste en atender principalmente a la enseñanza y a la educación intelectual con perjuicio de las demás partes de la educación, produciendo así un *recargo* de trabajo mental (3).

Plutarco, en sus *Morales*, decía lo siguiente, hace ya diez y ocho siglos, sobre tan funesto vicio:

"En el ardiente deseo [que tienen los padres] de ver que sus hijos son los primeros en todo, les imponen trabajos desmedidos, en los cuales sucumben desanimados; además que por causa del exceso de fatiga, no reciben la instrucción con docilidad. Así como los vegetales se desarrollan mediante un riego moderado y que un exceso de agua los perjudica, así también el espíritu crece por los estudios proporcionados y se ahoga por los trabajos excesivos. Es preciso dejar a los niños que alienten antes de ocuparlos sin descanso."

Spencer dice lo siguiente, sobre el recargo mental, en su obra *La educación intelectual, moral y física* (4):

"Dondequiera que vayamos, pronto encontraremos niños y jóvenes de ambos sexos, que se han malogrado por exceso de estudio. Ya vemos uno, que para reponerse de su estado de debilidad producido por el estudio, necesita, según la opinión de sus médicos, un año de descanso absoluto. Des-

(1) *Cartilla de Maestros de primera educación* (Madrid, 1918).

(2) De la rutina como vicio mental se dijo ya lo necesario en el tomo dedicado a la *Teoría de la enseñanza* (Madrid, 1925), págs. 40-2.

Cuanto allí se dice en orden a la instrucción puede tenerse aquí por repetido en orden a la educación intelectual.

(3) *Surmenage*, dicen los franceses.

(4) Págs. 226-228 de la edición de New York de 1908.

pués sabemos de otro, que desde varios meses sufre de una congestión cerebral crónica, que amenaza durar mucho más tiempo. Más tarde nos citan el caso de una fiebre consiguiente a la sobreexcitación producida en el colegio. Por último, vemos a un joven que tuvo que desistir de sus estudios por algún tiempo, y el cual, desde que volvió a sus tareas de estudiante, padece de frecuentes desmayos. Citamos hechos, no buscados por cierto, sino venidos a nuestra observación durante los dos últimos años, y en terreno muy limitado, sin que tampoco hayamos agotado la lista de casos. Recientemente, tuvimos ocasión de ver cómo se hace hereditario el mal."

"Si males tan graves como los descritos ocurren con tanta frecuencia, considérese cuál no será la de otros de importancia secundaria. Para cada caso en que se pueda atribuir directamente una enfermedad al exceso de aplicación, hay probablemente media docena de ellos en los que el mal no se hace notar y va acumulándose lentamente; casos en los cuales se suele observar un desarreglo de las funciones, atribuído a una causa especial o a una constitución delicada; casos en que se nota un retardo y prematura detención del desarrollo físico; casos en que, habiendo tendencia latente a la consunción, acaba ésta por presentarse con todas sus manifestaciones, y casos en que se produce la predisposición a las afecciones cerebrales, hoy tan comunes a causa del mucho trabajo de la vida adulta. La frecuencia con que hoy se ven tantos organismos debilitados, se la explicará fácilmente cualquiera que, después de notar los repetidos padecimientos de los hombres de carrera facultativa y los dedicados al comercio, considere los desastrosos efectos que la aplicación indebida puede producir en el organismo incompletamente desarrollado de los niños. Estos no pueden resistir ni el mismo esfuerzo físico ni el mismo esfuerzo intelectual que los adultos. Si el hombre, cuya organización está ya completamente desarrollada, sufre tan visiblemente las consecuencias del exceso de trabajo intelectual, mucho más grave será el daño que de ello le resulte al niño" (1).

Y el doctor Mariscal, en su *Higiene de la inteligencia*, expone y comenta el *Canon mental* de Hufeland (que es el mismo de Tissot) reducido a los preceptos que a continuación se exponen:

"Hay—dice—exceso de trabajo mental:

1.° Cuando se abandonan los ejercicios del cuerpo por los del espíritu.

---

(1) Para ampliar estos conceptos véase la obra de Marie Manacéine titulada *Le surmenage mental dans la civilisation moderne. Effets. Causes. Remèdes*, traducida del ruso por T. E. Jaubert. Paris, 1890.

2.° Cuando se prolonga demasiado la ocupación sobre el mismo asunto.

3.° Cuando se tratan asuntos demasiado abstractos y demasiado difíciles.

4.° Cuando se trabaja siempre de imaginación.

5.° Cuando se comienza muy temprano a ejercer las facultades del espíritu.

6.° Cuando las materias en que uno se ocupa no ofrecen ningún atractivo.

7.° Cuando se provoca o se prolonga la tensión del espíritu mediante excitaciones artificiales."

14. De la fatiga intelectual en los niños y de sus causas.—Conforme con el criterio expuesto en las páginas 136-8 del primer tomo de esta obra y ratificado en otros varios pasajes de la misma, suprimir la fatiga en los ejercicios educativos equivale a suprimir la educación.

Por el contrario, el efecto educativo es proporcional a la intensidad del ejercicio y, por tanto, de la fatiga; pero esto no impide:

1.° Que se evite toda fatiga inútil, de cualquier clase que sea, y

2.° Que en ningún caso el ejercicio mental llegue al agotamiento de la facultad puesta en ejercicio.

Los pedagogos modernos han tratado de puntualizar las causas de la fatiga mental en los escolares.

G. Kerschensteiner opina que la causa es no estar los niños iniciados en los intereses sociales y técnicos.

"La fatiga de la enseñanza y el tormento de sus métodos en las escuelas primarias—dice (1)—son tan grandes a veces porque toda la organización de la escuela está basada sobre *intereses intelectuales*, que apenas si están iniciados en los niños, mientras ignora completamente los *intereses sociales y técnicos* que dominan en la edad infantil."

"En la enseñanza—dice un pedagogo argentino (2)—, como en todo ejercicio educativo, *el maestro no debe preocuparse en lo que el niño tiene que hacer, sino de lo que puede hacer.*"

15. Principios de educación intelectual.—He aquí ahora

---

(1) Kerschensteiner, G.—*Concepto de la escuela del trabajo* (Madrid, 1923), pág. 191.

(2) Mercante, Víctor.—*La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Buenos Aires, 1918), pág. 246.

enunciados algunos principios de educación intelectual deducidos de otros principios expuestos en los capítulos anteriores o de la observación y la experiencia.

Para la educación intelectual, como para cualquier empresa educativa, *es condición preliminar indispensable conocer las aptitudes del educando y tenerlas siempre en cuenta para los ejercicios que haya de practicar.*

La educación intelectual debe conspirar al fin de la educación total.

La educación intelectual se dirige a las facultades cognoscitivas de orden superior.

En la educación intelectual debe procurarse, más aún que aumentar la capacidad del entendimiento para adquirir muchas ideas, la capacidad para establecer muchas relaciones.

"La mente humana—dice Spencer (1)—lo mismo que el cuerpo no puede asimilar sino una cantidad de alimento determinado."

"El entendimiento—dice Vives (2)—tiene tal condición, que con libertad se desmanda, con la ligereza se encumbra, con la sutileza penetra, con la viveza conoce y con la ignorancia se derrama."

"Aquel, cuyo entendimiento—dice el *Panchatantra* (3)—no se aturde en asuntos imprevistos, da cima a todas las dificultades."

"Preparemos nuestro entendimiento—dice Comenio (4)—para administrar sabiamente todas las cosas."

En la educación intelectual es preciso tener presente la diversa capacidad de entendimiento de los educandos.

La educación intelectual es imposible sin la educación anterior (aunque sea imperfecta) *de las facultades sensitivas,* pues estas facultades aparecen antes que las intelectuales.

El ejercicio del entendimiento produce también el ejercicio de la imaginación.

---

(1) Capítulo IV de su citada obra *Educación intelectual, moral y física.* New York, 1908.

(2) Capítulo IV de *La instrucción de la Mujer cristiana.*

(3) Página 279 de la traducción castellana del señor Alemany.

(4) Comenius, J. Amós.—*Didáctica Magna* (Madrid, 1922), pág. 116.

"La escuela—dice Kirkpatrick (1)—busca sin éxito desenvolver la última forma de razonamiento antes que las que son bases necesarias de aquélla, estén suficientemente desenvueltas."

El estudio de las ciencias desenvuelve el entendimiento y, por tanto, perfecciona la conciencia psicológica, la memoria intelectiva, la inteligencia y la razón.

Es preciso evitar cuidadosamente el recargo del trabajo mental. Hay que procurar además que el estudio sea amable.

"Este es uno de los puntos—decía Rollin (2)—más importantes en materia de educación, y es al mismo tiempo, uno de los más dificultosos. La prueba es, que entre los muchos maestros, que por otra parte tienen gran mérito, son muy pocos los que se encuentran, que tengan la dicha de hacer el estudio amable a sus discípulos."

"La habilidad del maestro consiste en sembrar el estudio de tales gracias, que encuentre el discípulo satisfacciones en él. Mucho pueden contribuir a este fin los juegos y recreaciones."

En la escuela primaria es posible perfeccionar las facultades intelectuales con la lectura reflexiva y otros ejercicios de lenguaje, con el estudio de la Aritmética (3), Geometría y Física, y con la resolución de problemas de dichas ciencias.

Conviene añadir aquí una advertencia importante que tiene relaciones con el método. Las verdades que el niño puede adquirir con la razón, las adquiere con más facilidad abstrayendo para inducir la regla o el principio, y, por esto, es necesario presentar antes al niño lo concreto y singular *repetidamente* para que él obtenga, en cuanto le sea posible, la verdad abstracta y universal.

Presentar antes la regla que los ejemplos, como de ordinario se hace en muchas escuelas, es invertir el orden natural de las cosas, y esto es siempre perjudicial.

Los principios lógicos y psicológicos en que Pestalozzi fundó su

---

(1) KIRKPATRICK, Edwin E.—*Los fundamentos para el estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 351.

(2) Artículo X de la primera parte del tomo II del *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón*. Madrid, 1855.

(3) "El cálculo mental es al espíritu lo que la gimnasia al cuerpo."

sistema de educación, y particularmente de educación intelectual, son los siguientes:

"Los primeros medios de conocimiento del género humano—dice Pestalozzi (1)—son la observación real de la naturaleza y la lengua."

"Todos los conocimientos adquiridos por nuestros sentidos provienen de la observación de la naturaleza y de la diligencia y cuidado en recoger y retener todo lo que la naturaleza presenta a nuestro conocimiento" (2).

La suma de nuestro saber, según Pestalozzi, proviene:

"1.° De las impresiones producidas en nuestros sentidos por todo lo que la casualidad pone en contacto con ellos.

2.° De todo aquello que se ofrece a nuestros sentidos por intermedio de la educación y de la dirección, en cuanto esta última depende de nuestros padres y maestros.

3.° De mi voluntad para recibir las luces y de mis esfuerzos espontáneos para conocer los diversos medios de recibir las intuiciones.

4.° De los resultados o defectos de nuestros esfuerzos y de nuestro trabajo en todas las profesiones y en las actividades de todo género que no tienen por objeto únicamente la observación.

5.° En fin, el conocimiento adquirido por la intuición es analógico en cuanto nos enseña a conocer también las propiedades de cosas que no han estado nunca sometidas propiamente a nuestra observación, pero cuya semejanza abstraemos o deducimos de otros objetos que realmente han sido observados por nosotros" (3).

Para Pestalozzi todo saber dimana de estas tres facultades elementales:

"1.° La facultad de emitir sonidos, de la cual proviene la actitud de hablar.

2.° La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.

---

(1) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, pág. 31 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

(2) Pág. 51 de la citada edición.

La *intuición* es también principio lógico y psicológico del sistema de Pestalozzi; pero como tiene tantas aplicaciones pedagógicas, se trata separadamente de él en otro artículo de este capítulo.

Véanse las págs. 308-10.

(3) Págs. 129-130 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

3.° La facultad de percepción determinada, no ya solamente sensible, de la cual debe derivarse el conocimiento de la unidad y con ella la aptitud de contar y de calcular (1).

Cada progreso de nuestro desarrollo debe ser perfecto.

Hemos de avanzar gradualmente, conservando siempre la continuidad más estricta de las nociones elementales a los últimos fines que tratamos de alcanzar.

Las leyes de esta continuidad son dos:

1.ª La primera enseñanza del niño no sea jamás un *asunto de la cabeza*, no sea nunca un *asunto de la razón*—que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una *cosa del corazón*, una *cosa de la madre* (2).

2.ª La enseñanza del hombre pasa *sólo lentamente* del ejercicio *de los sentidos* al ejercicio *de la razón;* ella permanece *largo tiempo* siendo *una cosa del corazón*, antes que principie a ser *cosa de la razón;* ella permanece largo tiempo *un asunto de la mujer*, antes de comenzar a ser un asunto *del hombre*" (2).

Pestalozzi considera que para esclarecer una cuestión debe dirigirse la atención a estos puntos de vista:

"1.° ¿Cuántos objetos hay a su vista y de cuántas clases?

2.° ¿Qué apariencia tienen ellos? ¿Cuál es su forma? ¿Cuáles son sus contornos?

3.° ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido? ¿Por una palabra? (3).

Y que para ello se requieren estas facultades:

1.° La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad o extensión.

2.° La de separar estos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad o como pluralidad.

3.° La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma (3).

Para evitar en la educación de los hombres el error, las lagunas y la superficialidad, el medio principal es ofrecer a los sentidos del niño desde la

---

(1) Pág. 97 de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

(2) Autor y obra citados, pág. 216.

(3) Pág. 95 de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, edición castellana de Leipzig, de 1891.

primera intuición las impresiones originales más precisas, más exactas y más amplias posibles sobre los objetos más esenciales que debemos conocer (1).

Así nuestros conocimientos pasan de la confusión a la precisión, de la precisión a la claridad y de la claridad a la lucidez (2).

Pestalozzi dice que, para asegurarse más de la constante atención de los niños, es conveniente decirles alguna vez las cosas al revés (3).

Pestalozzi además formuló, en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos,* cinco principios de educación, que dicen así:

"1.° Cultivar intensivamente las facultades del espíritu y no sólo extensivamente, fortificarlo y no sólo enriquecerlo de ideas.

2.° Considerar la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano.

3.° Buscar en todo el dominio del arte y de la naturaleza los puntos fundamentales, las maneras de ver, los hechos que por su precisión y generalidad pueden ser utilizados fructuosamente como medios para facilitar el conocimiento y el juicio de un gran número de objetos que están a ellos subordinados y que dependen de ellos.

4.° Simplificar el mecanismo de la enseñanza y el del estudio.

5.° Popularizar las ciencias" (4).

A los cuales conviene agregar los siguientes, que son también de Pestalozzi:

---

(1) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (Leipzig, 1891), pág. 184.

(2) Autor y obra citados (Leipzig, 1891), pág. 93.

Con razón observa Compayré que estos pensamientos, por las veces que se hallan repetidos en las obras de Pestalozzi, son una especie de estribillo pedagógico del autor suizo, que tenía siempre como idea fija conducir al niño de las intuiciones confusas a las percepciones claras y de las intuiciones vagas a las nociones exactas.

(3) El *A B C de la visión intuitiva,* pág. 14 del prólogo de la primera parte de la edición de Madrid, de 1807.

(4) "Es preciso distinguir—dice Spencer—el principio pestalozziano de las formas que se le han dado. Pestalozzi estaba en lo cierto en cuanto a las ideas fundamentales de su método, pero él ha podido y debido engañarse en las aplicaciones hechas de él." Véase *Pestalozzi,* por Guillaume, páginas 179 y 180.

"Clasificar las intuiciones.

Poseer bien lo simple antes de pasar a lo complicado.

Encadenar los hechos en el espíritu como ellos lo están en la naturaleza.

Subordinar las ideas accesorias a las esenciales.

Dar más claridad a las impresiones más importantes.

Considerar todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios" (1).

Y de Spencer son estas conclusiones de educación intelectual: (2).

"La detención de la evolución natural de la mente es siempre perjudicial.

El mayor acierto depende de la mayor observación de las cosas.

Cuando el espíritu rechaza la adquisición de algunos conocimientos es porque no está preparado para recibirlos.

La enseñanza debe estar de acuerdo con los deseos y gustos de los niños.

Para que los niños aprendan es necesario prepararles los conocimientos.

Hay necesidad de conocer el desarrollo intelectual para hacer buen uso de los métodos de enseñanza.

La ciencia debe producirse en el individuo como se ha producido en la humanidad, y de igual manera ha de adquirir los conocimientos el niño.

El desarrollo espontáneo de la inteligencia debe ser favorecido por la enseñanza.

El maestro debe *decir* poco al niño, y hacerle *discurrir* mucho.

Debemos excitar al niño a que nos explique lo que piense.

La educación debe ser un procedimiento de evolución espontánea.

El conocimiento adquirido se transforma en facultad."

He aquí ahora algunas transcripciones literales de Spencer sobre educación intelectual, tomadas del capítulo II de la citada obra suya:

"Así como en medicina el antiguo tratamiento *heroico* ha cedido el puesto a otro más suave y a veces a un simple régimen normal; así como hemos descubierto que no es necesario amoldar los cuerpos de las criaturas de la manera inconveniente y ridícula como lo hacen los indios u otras gentes; así como se ha reconocido que ni la más estudiada disciplina es tan

---

(1) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (Leipzig, 1891), págs. 84-5.

(2) Capítulo II de *La educación intelectual, moral y física.* New York, 1908.

eficaz para moralizar a los presidiarios como el obligarles a mantenerse con el producto de su trabajo; así también vemos que en la educación no se puede lograr el buen éxito sino haciendo que los medios empleados favorezcan el desarrollo espontáneo por que pasan todas las inteligencias antes de llegar a su madurez.

Este principio fundamental de enseñanza, sobre que el arreglo de materia y método debe corresponder con el orden de evolución y de modo de actividad de las facultades, es un principio tan obviamente verdadero, que una vez enunciado parece tan evidente como si jamás se hubiera desatendido enteramente."

Si bien no es posible que un plan de educación sea perfecto, ni en el fondo ni en la forma, mientras no se haya establecido una psicología racional; sin embargo, hay posibilidad, con el auxilio de ciertos principios que guíen, de hacer aproximarse empíricamente a un plan perfecto. Con la mira de preparar el camino para investigaciones ulteriores, especificaremos, desde luego, esos principios. Algunos de ellos quedan más o menos claramente implicados en las consideraciones precedentes; pero bueno será exponerlos ahora todos en su orden lógico.

1. Es una verdad que siempre se ha tomado como fundamento en cierto grado, aunque no de una manera precisa y consecuente, que en la educación debemos proceder de lo simple a lo compuesto. La mente se desarrolla; de igual modo que todas las cosas que crecen, pasa de lo homogéneo a lo heterogéneo, y como un sistema normal de educación es un traslado objetivo de esa marcha subjetiva, debe contener la misma progresión. Además, considerada desde este punto de vista, podemos notar que esta fórmula tiene aplicaciones más extensas de lo que al principio parece. Su principio envuelve, no sólo la necesidad de proceder de lo simple a lo compuesto en la enseñanza de cada ramo de la ciencia, sino que también debemos hacer lo mismo con relación a todo conocimiento.

2. Decir que las lecciones deben partir de lo concreto para pasar a lo abstracto, se considerará, en cierto modo, como una repetición de lo anterior. No obstante, esta es una máxima que debe enunciarse, aunque no sea con otra mira que la que se distinga bien en ciertos casos, entre lo simple y lo compuesto, porque desgraciadamente se ha incurrido en muchos errores sobre este punto.

3. La educación del niño debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad considerada históricamente, o en otros términos, la ciencia debe producirse en el individuo lo mismo que se ha producido en la especie humana. Creemos que la sociedad debe a Comte la enunciación de esta doctrina, la cual podemos aceptar sin obligarnos a admitir el resto de su teoría.

4. En cada ramo de instrucción debemos proceder de lo empírico a lo racional. Un hecho capital en el progreso humano es, que toda ciencia se desenvuelva de su arte correspondiente.

5. En la educación debe favorecerse el desenvolvimiento espontáneo. Al niño se le ha de obligar a que haga por sí mismo sus investigaciones y saque las consecuencias. Debe *decírsele* lo menos posible e inducirle a *descubrir* lo más posible. La humanidad ha progresado por medio de la instrucción propia, y para alcanzar los mejores resultados, cada inteligencia debe trabajar y progresar algo de la misma manera; esto se prueba diariamente por el éxito notable que alcanzan hombres que se han formado a sí mismos.

6. Como prueba final para juzgar acerca de un plan de educación, viene la cuestión de si produce una excitación agradable en los niños. Cuando ocurra duda sobre cuál de dos órdenes de estudios está o no en armonía con los principios anteriores, podremos con toda seguridad valernos de este criterio; pero cuando uno de los dos parezca mejor en teoría, si no excita interés o lo excita mucho menos que el otro método, debemos abandonarlo, porque los instintos intelectuales del niño merecen más confianza que nuestros razonamientos."

En la educación intelectual, más que la cantidad de saber, importa la calidad de los hábitos adquiridos.

Conviene adiestrar a los niños en la formación de juicios exactos, advirtiendo que son causa de juicios errados, en opinión de Balmes, "los falsos axiomas, las proposiciones demasiado generales, las definiciones inexactas, las palabras sin definir, las suposiciones gratuitas y las preocupaciones en favor de una doctrina" (1).

Como los juicios, los raciocinios, los razonamientos, los discursos y hasta los tratados de artes o de ciencias son composiciones lógicas de relación, y el número de relaciones en este orden, como en los demás que podemos considerar es siempre mucho mayor que el de términos que pueden relacionarse, síguese de aquí la necesidad de recordar de nuevo este fecundo principio pedagógico:

Mucho importa desde el punto de vista de la educación, aumentar la capacidad adquisitiva de elementos; pero importa más aumentar la capacidad para establecer relaciones entre ellos.

---

(1) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 97.

La escuela primaria no puede pretender educar totalmente la razón del niño, no sólo porque, siendo la última facultad cognoscitiva que en él se manifiesta, queda poco tiempo para ejercitarla en la escuela, sino porque su madurez no se consigue hasta la edad viril y en realidad no llega hasta la vejez a su límite de capacidad y perfección.

La escuela ya hace bastante en este orden si acierta a iniciar con provecho la educación intelectual.

Por último, conviene advertir respecto a la educación intelectual, teniendo en cuenta las diferencias de capacidad de los educandos, que *el menos atendido por la naturaleza debe ser el más atendido por el educador.*

16. El principio de la intuición en la educación intelectual.—Tratando de la educación intelectual es indispensable conocer las aplicaciones pedagógicas del principio de la intuición.

He aquí el sentido de esta palabra y el valor pedagógico de dicha operación intelectual explicados por Pestalozzi, que ha sido el principal propagandista de la idea.

"Tiene la palabra intuición (1) un sentido más lato que en el lenguaje ordinario y abarca también toda la serie de los sentimientos que son inseparables de la naturaleza de nuestra alma" (2).

La intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento, o en

---

(1) En alemán *Anschauung.*

(2) Página 130 de la edición castellana (Leipzig, 1891) de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

Compayré en la página 59 de su citado opúsculo da este concepto de intuición:

"La intuición es la impresión inmediata que el mundo físico y el mundo moral producen sobre nuestros sentidos exteriores e interiores."

Pestalozzi usó por primera vez la palabra intuición en este pasaje de la Memoria dirigida por el famoso pedagogo suizo a la comisión de la Sociedad de Amigos de la Educación:

"El problema que hay que resolver es el siguiente: adaptar los elementos de cada arte y de cada ciencia a la constitución íntima de mi espíritu siguiendo las leyes psicológico-mecánicas, según las cuales el espíritu se eleva de las intuiciones sensibles a las concepciones claras."

otros términos, *todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reducido a la intuición* (1).

Y explanando este concepto añade:

"La intuición, en cuanto es considerada como el punto de partida de la enseñanza, no debe ser confundida con el arte de la intuición, que es el estudio de las relaciones de las formas. La primera, como el fundamento común de los tres medios elementales de la instrucción, precede mucho antes al arte de la intuición, al arte del cálculo y al arte del lenguaje. Si se considera a la intuición aisladamente y en sí misma, en oposición al arte de la intuición, ella no es otra cosa que la simple presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen. Con ella principia la naturaleza toda enseñanza" (2).

Pestalozzi distinguía dos especies de intuición: una interna y otra exterior.

"Así he hecho posible—dice (3)—el hacer adquirir al niño en la cuna el conocimiento durable de esos sonidos de que se compone el lenguaje, y de sus series; he hecho aún lo posible en esa enseñanza para hacer preceder una intuición *interna* a la intuición *exterior* que pone a la vista del niño los signos arbitrarios que representan los sonidos, puesto que yo he asegurado en esto a la impresión auditiva la prioridad sobre la impresión visual, imitando a este respecto la manera de proceder de la naturaleza."

Pestalozzi funda la exactitud del juicio en la exactitud de la intuición.

"Admitido—dice—el principio de que la intuición es el fundamento de todos los conocimientos, se sigue incontestablemente que *la exactitud de la intuición* es el verdadero fundamento de la exactitud del juicio" (4).

La intuición se afirma con el trazado de líneas, ángulos y arcos (5).

---

(1) Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, pág. 159. El texto original de esta cláusula se halla en la página 20 del primer tomo de *Pestalozzische Blätter*.

(2) Págs. 165-166 de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

(3) Pág. 175 de dicha obra.

(4) Pág. 131 de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

(5) Pág. 49 de la citada obra.

La intuición es también para Pestalozzi la base de la enseñanza del lenguaje:

"Toda enseñanza del lenguaje debe partir de la *intuición;* ella debe hacer superflua la *mímica,* por medio del *arte de la intuición* y la *ciencia de los números;* ella debe sustituir la imitación de los *sonidos de la naturaleza viva e inanimada* por tres series de *sonidos convencionales;* en seguida debe pasar gradualmente de la *fonología,* o más bien del ejercicio general del órgano de la voz en todos los sonidos humanos posibles, a la *onomatología,* a la nomenclatura, y de ésta a la *gramática,* a las modificaciones y combinaciones gramaticales de las palabras; pero también debe ella, en esa graduación, avanzar lenta y progresivamente siguiendo la marcha que le indica la naturaleza en el desarrollo de los pueblos con respecto al lenguaje" (1).

17. La educación formal y la cultura.—Con los temas tratados en los artículos anteriores del presente capítulo tienen relaciones y diferencias los de cultura y educación formal, cuyos conceptos conviene anotar aquí aunque sea muy brevemente.

La cultura es el efecto de la instrucción extensa y eficazmente educativa.

La educación formal es el resultado de pensar atenta, consciente y metódicamente (o pensar aperceptivo, que dicen algunos psicológos) mediante el ejercicio de las ciencias y de las artes (2).

Baerwald la define como "el desenvolvimiento del talento" (3).

La educación formal se diferencia de la mera instrucción, en que ésta se limita a adquirir conocimientos, mientras que la educación formal aumenta la capacidad mental del individuo de tal suerte que puede resolver problemas que sobrepujan el nivel ordinario de la vida (4).

La educación formal se denomina también "formación".

Paul Barth afirma que "en la Pedagogía de la antigüedad no aparece la idea de la educación formal, la cual llegó a ser término

(1) Pág. 174 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

(2) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 201.

(3) Baerwald, R.—*Theorie der Begabung (Teoría de la formación)* (Leipzig, 1896).—Véase el prólogo.

(4) Barth (Madrid, 1912?), obra y página ya citadas.

consciente en el tránsito del siglo XVIII al XIX, aunque dominando todavía la preocupación de la enseñanza sobre el concepto de "formación".

El citado pedagogo alemán, después de una reseña histórica de dicho concepto, considera tres clases de educación formal, a saber: reflexiva, objetiva y sistemática.

Para la educación reflexiva—añade Barth (1)—son medios insustituibles los idiomas clásicos y especialmente el latín, cuyo estudio prepara para cultivar con fruto la Psicología, la Ética, el Derecho y la Teología; las circunstancias naturales sirven para la educación formal objetiva, y las Matemáticas con la Lógica y la Metafísica son los medios más adecuados para conseguir la educación formal sistemática.

A estos tres tipos corresponden en realidad los talentos de los grandes artistas e investigadores (2).

La educación formal se opone por su propia naturaleza a la educación parcial o unilateral, que da origen, cuando se halla favorecida en la escuela, a una especialización limitada muy peligrosa en el aspecto social, según opinión del mismo pedagogo.

"Con una división excesiva del trabajo—añade Paul Barth (1)—se corre el peligro de no tener idea del trabajo ajeno, y de este modo se forman en la sociedad círculos cerrados que no se aprecian mutuamente con justicia."

"Quien tenga una educación formal general, también materialmente conocerá mejor la labor de los que no son sus compañeros de trabajo, la estimará más justamente y contribuirá de este modo a la armonía social."

18. ADVERTENCIA SOBRE EL TRABAJO INTELECTUAL DE LOS ESCOLARES.—El estudio psicopedagógico del trabajo intelectual en la escuela exige por su importancia una extensa monografía de carácter científico.

En la imposibilidad de incluirla aquí, puede recomendarse la consulta del capítulo dedicado al asunto en el *Compendio de Pedagogía experimental* de E. Meumann (Barcelona, 1924), en que

---

(1) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 210-44.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1912?), págs. 244-5.

el ilustre profesor alemán trata del tema bajo los siguientes epígrafes:

a) *Psicofísica del trabajo intelectual en los adultos y en los niños.* Curva y tipos de este trabajo, causas de sus oscilaciones e influencias individuales sobre su rendimiento.

b) *Economía y técnica del trabajo intelectual.* Economía y técnica del aprender. Condiciones que esta labor exige tanto objetivas como subjetivas. Métodos de enseñanza y métodos de aprender. Tipo de representación del que aprende. Naturaleza, cualidad y cantidad de la materia que se aprende. Voluntad del que aprende.

Regulación y adaptación de la atención. Estado afectivo, tensión, disposición, costumbre e interés del que aprende.

El ejercicio y sus condiciones.

c) *La higiene intelectual del trabajo escolar.* Teoría de la fatiga y de la recreación. Fatiga mental y métodos para medirla. Resultados e importancia práctica de esta medida. Recargo mental. Plan de enseñanza. Serie de materias. Duración de las lecciones.

d) *Condiciones colectivas y sociales del trabajo intelectual.* Trabajo doméstico y superioridad del trabajo escolar.

e) *Influencias especiales sobre el trabajo de los escolares dentro y fuera de la ocupación escolar.*

Toda la doctrina de dicha monografía está fundada en prácticas y conclusiones científicas de carácter experimental con frecuentes aplicaciones a la enseñanza y a la educación primaria.

Véanse las páginas 202-258 de la obra citada.

Satíricamente apunta Münsterberg al maestro como causa de la fatiga mental de los escolares cuando dice:

"Las faltas contra el trabajo mental [en la escuela] no tienen corrección porque los que hieren no son los que sufren" (1).

Resta ahora añadir una opinión de Herbart contra el trabajo de los escolares en su casa.

---

(1) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 379.

"Aun es más necesario—dice el citado pedagogo alemán (1)—no sustraer a los alumnos con trabajos encargados para sus casas el tiempo que necesitan para el descanso y recreo."

"Quien piense hacer superflua la vigilancia de la casa recargando al niño con temas, coloca un mal seguro y general en el lugar del incierto y parcial."

19. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Las obras a que se refieren las adjuntas notas bibliográficas confirman y amplían en gran parte la doctrina expuesta en los diferentes artículos de este capítulo:

BALLARD, P. B.—*Mental Test.*—Edinburg, 1925.

BINET, Alfred.—*Etude expérimentale de l'intelligence.*—Paris, 1922.

BOBERTAG, Otto.—*Uber Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon.*—Leipzig, 1928.

BOURGUIN, Lindt.—*Enquête sur le surmenage dans les écoles secondaires et particuliérement dans les écoles superiéures de la Suisse.*—Zurich, 1909.

BURT, Cyril.—*Mental and Scholastic Test.*—London, 1922.

BUYSE, R.—Véase DECROLY, O.

CAMINO GALICIA, Julio.—*Manual práctico de exploración y examen de las facultades mentales.*—Madrid, 1924.

310 págs. en 16.° con 165 grabados.

CARREON, Manuel L.—*Philippine studies in mental measurement.*—Manila, 1926.

XIV + 175 págs. en 12.°, con tablas y diagramas.

CLAPARÈDE, Ed.—*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.* Paris, 1924.

CLAPARÈDE, Ed.—*L'école sur mesure.*—Lausanne, 1920.

CLAPARÈDE, Ed.—*Tests d'aptitude.*—Genève, 1920.

31 págs. en 4.°

CLAREMONT, C. A.—*Intelligence and Metal Growth.*—New York, 1928.

120 págs. en 8.°

COLOZZA, G. A.—*L'educazione intellettuale e morale.*—Milano, 1912?

COLLE, Lluella.—Véase PRESSEY, Sidney L.

COLLINS, M.—Véase DREVER, J.

COMPAYRÉ, Gabriel.—*La educación intelectual y moral.*—Paris, 1909.

Es traducción del francés.

---

(1) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 121.

CUNNINGHAM, Kenneth S.—*The Measurement of Early Levels of Intelligence.*—New York, 1927.

74 págs. en 8.°

DECROLY, Ovide.—*Les aptitudes innées et les aptitudes acquises.*—Paris, 1922.

Trabajo presentado a la III Conferencia de Psicotécnica de Milán, de octubre de 1922.

DECROLY, Ovide.—*L'êtat actuel des procèdes de mesure de l'intelligence.*—Bruxelles, 1925.

DECROLY, Ovide et R. BUYSE.—*La pratique des "tests" mentaux.*—Paris, 1928.

500 págs. en 8.° y un Album en 4.° con 23 láminas.

DICKSON, Virgil E.—*Mental Tests and the classroom Teacher.*—London, 1922.

XV + 231 páginas.

DREVER, J., and M. COLLINS.—*Performance tests in Intelligence.*—Edinburg, 1928.

DUPANLOUP, F.—*De la haute Education intellectuelle.*—Paris, 1880.

FERNALD, Grace Maxwell.—Véase HEAL, William.

FRANCESCHI, A.—*Educación del razonamiento en la escuela primaria.*—La Plata, 1929.

Es uno de los cuadernos de temas para la Escuela primaria que publica la Universidad de dicha capital.

FREEMAN, F. N.—*Mental Tests, their History Principles and Applications.*—Edinburg, 1929.

GALÍ, Alexandre.—*La mesura objetiva del treball escolar.*—Barcelona, 1928.

279 págs. en 4.° m. con grabados.

Es obra escrita con conocimiento de la bibliografía moderna más autorizada sobre la materia.

GARCÍA, Pedro de Alcántara.—*Teoría y práctica de la educación y de la enseñanza. Educación intelectual y métodos de enseñanza.*—Madrid, 1886.

GARCÍA SÁNCHEZ, Joaquín E.—*Ensayo de la aplicación de los conocimientos fisiológicos al mejoramiento de la educación moral e intelectual del hombre.*—La Coruña, 1896.

VIII + 108 págs. en 16.°

GODDARD, Henry H.—*Psychology of the Normal and Subnormal.*—London, 1919.

Con grabados y referencias bibliográficas.

El autor dirige un Laboratorio de débiles mentales en la Escuela Normal de Vineland, New Jersey.

GREENE, H. A., and A N. JORGENSEN.—*The Use and Interpretation of Educational Tests.*—Edinburg, 1929.

HAMILTON, E. R.—*The Art of Interrogation: Studies in the Principles of Mental Tests and Examination.*—London, 1929.

HEAL, William and Grace Maxwell FERNALD.—*Tests for Practical Mental Classification.*—Princenton, N. J., 1914.

HENRY, Ch.—*Medida de las capacidades intelectuales y enérgicas.*—Santander, 1906.

Es publicación del Instituto Sociológico Solvay.

HENRI, V.—Véase BINET, Alfred.

HUEY, Edmund H.—*A point scale of tests for intelligence.*—Baltimore, [1914?].

JORGENSEN, A. N.—Véase GREENE, H. A.

KELLEY, Truman L., Giles M. RUCH, and Lewis M. TERMAN.—*New Stanford Achievement Test.*—Stanford University, 1929.

KOHS, S. C.—*Intelligence Measurement.*—New York, 1923.

312 págs. en 8.°

LAY et MENZERATH.—*L'usure physiologique normale et le pretendu surmenage scolaire.*—Paris, 1910.

LECENSIER, A.—*Comment développer le bon sens.*—Bruxelles, 1914.

20 págs. en 8.° con grabados.

MANACÉINE, Marie.—*Le surmenage mental dans la civilisation moderne. Effets. Causes. Remédes.*—Paris, 1890.

XIV + 286 págs. en 8.° m.

Es traducción del ruso.

MENZERATH.—Véase LAY.

NOGIER, J. J.—*L'éducation des facultés mentales.*—Paris, 1892.

176 págs. en 16.°

O'SHEA, M. V.—*Mental development and education.*—New York, 1921.

403 págs. en 8.° con grabados.

PAUL BONCOUR, G.—Véase PHILIPPE, Jean.

PEETERS, Edward.—*L'Education de l'Intelligence.*—Ostende, 1914?

PHILIPPE, Jean, et G. PAUL BONCOUR.—*Les anomalies mentales chez les écoliers. Étude medico-pédagogique.*—Tours, 1907.

158 págs. en 8.°

PRESSEY, Sidney L., and Lluella C. PRESSEY.—*Introductions to the use of standard tests.*—London, 1922.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Gerardo.—*Bases psicofisiológicas y pedagógicas para los comienzos de la educación intelectual.*—Madrid, 1910.

352 págs. en 8.° m.

RODRÍGUEZ GARCÍA, Gerardo.—*Preliminares de una Teoría de la Educación intelectual.*—Santiago de Galicia, 1903.

320 págs. en 8.° m.

ROUX DE MONTLEBERT, Simonne.—*La determination des aptitude par la méthode des tests.*—Paris, 1927?

RUCH, Giles M.—Véase KELLEY, Ttruman L.

RUGG, Harold Ordway.—*The experimental determination of mental discipline in school studies.*—Baltimore, 1916.

RUIZ AMADO, Ramón.—*La Educación intelectual.*—Barcelona, 1909.

708 págs. en 8.° m.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

SMITH, Henry Lester.—*Tests and Measurements.*—New York, 1929.

SPENCER, Herbert.—*Dell'educazione intellectuale, morale e fisica.*—Torino, 1916.

XXIV + 178 págs. en 16.°

Es undécima edición traducida del inglés.

SPENCER, Herbert.—*La educación intelectual, moral y física.*—Madrid, 1911.

272 págs. en 8.° m.

Es traducción del inglés.

SPINEÁN, G. D.—*Surmenagiul intelectual in scolă.*—Bucuresci, 1901.

STARCH, Daniel.—*Educational measurements.*—New York, 1918.

TERMAN, Lewis.—*The Measurement of Intelligence.*—Boston, 1918?

TERMAN, Lewis.—*La medida de la inteligencia.*—Montevideo, 1929.

448 págs. en 4.° m. con grabados y bibliografía. Es traducción del inglés.

El autor es profesor de Educación de la Stanford University, de California (América del Norte), y la obra es la más autorizada sobre la materia.

El volumen reseñado forma el número de la *Enciclopedia de Educación*, de Montevideo, correspondiente al mes de junio de dicho año.

TERMAN, Lewis M.—Véase KELLEY, Truman L.

TESTS (Les). *La bibliographie du Ministère anglais de l'éducation.*—London, 1928.

261 págs. en 8.°

TESTS *(Psycological) of Educable Capacity.*—London, 1927.

Es publicación del "Board of Education".

THORNDIKE, Edward L.—*An introduction to the theory of mental and social measurements.*—New York, 1922.

THORNDIKE, Edward L.—*The Measurement of Intelligence.*—New York, 1927.

WHIPPLE, Guy Montrose.—*Manual of mental and physical tests.*—Baltimore, 1915.

WISLER, C.—*The Correlation of Mental and Physical Tests.*—Princenton, N. J., 1914.

CAPÍTULO XV

Psicopedagogía de la voluntad.

1. Apetito racional o voluntad.—2. Volición e inhibición.—3. Libertad o libre albedrío. Especies de libertad.—4. Sugestión e hipnotismo.—5. Actos voluntarios y su clasificación.—6. Placer y dolor del orden moral. Móviles de la voluntad.—7. Importancia de la voluntad para la vida.—8. Anomalías y enfermedades de la voluntad.—9. Conciencia moral.—10. Fuentes de conocimiento.—11. Noticias bibliográficas.

1. Apetito racional o voluntad.—Al tratar en el capítulo XI de la vida afectiva y del apetito en general, se dijo que el apetito racional es una facultad afectiva del orden superior y propia solamente del hombre.

También se dijo allí que el apetito racional se denomina "voluntad".

Conviene ahora, antes de tratar de la educación de la voluntad, recordar algunos principios psicológicos de esta facultad que puedan servir de fundamento a aquella teoría.

Voluntad o apetito racional es una facultad afectiva de orden superior cuyo objeto es el bien general.

El apetito racional se diferencia del sensitivo en que por éste nos dirigimos al bien conocido sin conocer la razón de bien, y por el primero nos dirigimos al bien conocido conociendo, además, la razón de serlo.

De todas suertes nada puede ser apetecido si no es conocido (1).

La misma correspondencia que se ha establecido entre la sensibilidad y el entendimiento como facultades cognoscitivas puede establecerse entre el apetito sensitivo y la voluntad como facultades afectivas.

"Si intentamos clasificar los elementos funcionales de nuestro espíritu—dice O. Lipmann (2)—podemos en primer lugar distinguir en nuestra vida

---

(1) Así lo afirma el viejo aforismo latino: *Nihil volitum nisi praecognitum.*

(2) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924) pág. 29.

psíquica dos clases principales de procesos: los *procesos del conocimiento* y los *procesos afectivos y volitivos*".

"Todo conocimiento—dice Luis Vives (1)—ha sido otorgado para desear el bien: el sensible para el bien sensible; el mental, para el inteligible, a fin de que desee el bien una vez conocido, y al desearle le siga hasta unirse y concordar con él mientras esto sea posible."

"La facultad que realiza este fin es en los brutos, un apetito sensual: en el hombre es la voluntad; pero nada apetece o rechaza la voluntad que no haya sido previamente demostrado por la razón; y en tanto el acto voluntario, aunque producido por la voluntad, es juzgado y aconsejado por la razón: es, por decirlo así, engendrado por ésta y dado a luz por aquélla."

Los autores evolucionistas relacionan íntimamente la voluntad con las tendencias, en las cuales incluyen los instintos y los hábitos (2).

En este criterio el instinto es una tendencia innata independiente de la educación, y el hábito una tendencia adquirida que se forma en virtud de las leyes de reviviscencia de un mismo estado psicológico.

2. Volición e inhibición.—La operación de la voluntad se llama volición.

La voluntad se dirige hacia el bien conocido por el entendimiento; mas para evitar males conocidos o posibles, aquella facultad en vez de obrar, deja de hacer cediendo a la intervención de otra tendencia.

Este no querer hacer de la voluntad se llama inhibición.

La inhibición es, por tanto, un fenómeno psicológico en virtud del cual la acción de la voluntad se paraliza por la de una tendencia contraria.

Así podemos tener tendencia a tomar un manjar, pero nos inhibimos de hacerlo por recordar que puede producirnos una indigestión.

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 127-8.

(2) "Tendencia psicológica—dice un autor contemporáneo—es la disposición para responder a una excitación determinada por reacciones también determinadas".

Véase Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 203.

"El temor a la guardia civil—dice el P. de la Vaissière (1)—inhibe un gran número de malas tendencias en la humanidad."

"El pensamiento de Dios y de su justicia, la mortificación corporal, pueden llegar a paralizar del todo las tendencias perversas."

El poder inhibidor por excelencia de las tendencias instintivas y sensitivas es el de la voluntad.

Tratando de la inhibición dice lo siguiente W. James:

"Así como hay dos tipos de voluntad, hay también dos tipos de inhibición: inhibición por represión y por sustitución.

La diferencia entre ambos estriba en que en el primero, tanto la idea inhibida como la inhibidora, la impulsiva como la negativa, persisten conjuntas en la conciencia ocasionando un cierto esfuerzo o tensión interna; y en el segundo caso, de inhibición por sustitución, la idea inhibidora suplanta por completo a la inhibida, desapareciendo la última rápidamente del campo.

Por ejemplo si los alumnos se distraen al oír ruidos callejeros, que ofrecen creciente interés a su atención, se podrá encarrilar ésta de nuevo ordenándoles enérgicamente que se fijen en lo que leen o en lo que se les está diciendo en clase; así, vigilándolos, se conseguirá escaso y oneroso resultado. Este será, empero, escaso y oneroso porque, en cuanto la vigilancia disminuya, el elemento perturbador volverá a solicitar la despertada curiosidad.

Mas si, haciendo caso omiso de lo que pase fuera, iniciáis una acción contraria refiriendo alguna anécdota o presentando algún nuevo interesante objeto, la voluntad olvidará por completo el ruido callejero y seguirá la nueva orientación presentada.

Son muchos los intereses que no pueden ser inhibidos por vía negativa; así, por ejemplo, no es posible anular la pasión de un enamorado, mediante ningún esfuerzo de voluntad, a menos que resplandezca en su horizonte una nueva estrella de más vivos fulgores.

En general, claro es que siempre que sea posible, se empleará el método de inhibición por sustitución" (2).

Según las ideas expuestas puede afirmarse que, si bien sobre la voluntad se ejercen múltiples influencias, todas pueden reducirse a estas dos: potencia de mantenimiento y potencia de inhibición.

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), pág. 208.

(2) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), págs. 216-18.

"Toda nuestra vida mental—dice E. Morselli (1)—es un contraste entre la inhibición y la impulsión. Cuanto es verdaderamente noble y grande es de origen inhibidor."

"Cuando la voluntad es habitualmente capaz de seguir la línea de resistencia, es fuerte, y el que la posee tiene carácter."

De la teoría psicológica de la inhibición han deducido dos autores notables otras tantas conclusiones de carácter pedagógico.

"La vigilancia del niño debe apartar de él cuanto le sea nocivo, ya para su vida presente, ya para su porvenir" (2).

"Deben aplicarse castigos inmediatamente después de todo acto malo, pues las consecuencias remotas de la mala conducta están demasiado lejanas para que el ojo miope de la juventud pueda apreciarlas" (3).

3. LIBERTAD O LIBRE ALBEDRÍO. ESPECIES DE LIBERTAD.—El libre albedrío es una propiedad de la voluntad, por la cual esta potencia es dueña de sus actos (4).

En todo acto libre entran los siguientes elementos: intención del fin último (5), deliberación y ejecución.

"Un gran don de Dios—dice Luis Vives (6)—es la libertad de la voluntad, por lo cual nos hizo hijos suyos, no siervos, y puso en nuestra mano "formarnos como quisiéramos con auxilio de su favor y gracia".

"De no ser así no habría diferencia alguna, en cuanto se refiere a la excelencia de la virtud, entre el hombre y las bestias, si obrase en nosotros una potencia natural tan necesaria e inevitable como en ellas."

"Si la voluntad es la soberana de los actos humanos—añade el insigne

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 212 o 213.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1919), pág. 208.

(3) HALL, G. S.—*Pedag. Prob.* (New York, 1911), tomo I, pág. 247.

(4) También se define el libre albedrío diciendo que "es la potestad de elegir".

(5) La atención es función de las facultades cognoscitivas: la intención lo es de la facultad afectiva que llamamos voluntad.

(6) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 131.

polígrafo español (1)—en su potestad están el obrar bien o mal, la virtud y el vicio, la alabanza y el vituperio, el premio y el castigo" (2).

Los tratadistas escolásticos más autorizados distinguen dos especies de libertad en la voluntad: la de coacción y la de necesidad.

La libertad de coacción consiste en la exención de toda fuerza externa sobre los actos de la voluntad.

La libertad de necesidad es la exención de toda fuerza interna sobre los actos de dicha facultad.

La libertad o libre albedrío es la base de la imputabilidad y de la responsabilidad de nuestros actos.

4. Sugestión e hipnotismo.—Disminuyendo notablemente el libre albedrío y la acción de la conciencia, puede hallarse el alma en dos estados, que se denominan sugestión e hipnotismo.

La sugestión se define como "la influencia del sentimiento en los dictámenes de la razón" (3).

Cuando la sugestión tiene por causa un estado sentimental del propio sujeto se llama autosugestión.

El grado de aptitud de un sujeto para ser sugestionado se denomina "sugestibilidad".

La sugestión puede referirse a conocimientos de orden sensitivo y de orden intelectual, a sentimientos varios y a tendencias sin excluir la voluntad.

La sugestión suele ser funesta en el orden moral.

---

(1) Autor y obra citados (Madrid, 1916), pág. 134.

(2) Sobre los conceptos de libertad y libre albedrío ha resumido muy acertadamente las teorías modernas sobre la materia, de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia, el P. Fernando M. Palmés.

Véanse en su *Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), las páginas 224-37.

Puede consultarse también con el mismo objeto el *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases* publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), páginas 292-304.

(3) Ibero, José M.—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 109.

"Como la sugestión—dice el P. Ibero (1)—no atiende a razones, síguese que la sugestión inspira frecuentemente dictámenes falsos y torcidos."

El grado de sugestión de las personas es muy diferente según las condiciones de edad, sexo, cultura, profesión, etc.; pero los autores más acreditados en la materia llegan a estas dos conclusiones que son importantes en orden a la educación:

Los niños son más sugestionables que los adultos.

Y la mujer es más sugestionable que el hombre (2).

La hipnosis o sueño hipnótico es un estado psíquico en que la mente usa, en virtud de una sugestión, elementos fantásticos con distinta intensidad de la que tienen en el estado normal.

Esta sugestión por el efecto de sueño que produce se llama sugestión hipnótica.

El hipnotismo que en los tiempos modernos se ha estudiado científicamente, se tuvo en la antigüedad como cosa de hechizo y brujería, y aun en nuestro tiempo no faltan explotadores, a veces inmorales, de los fenómenos hipnóticos.

Del cambio de rendimiento útil de la hipnosis o sueño nervioso resultan fenómenos psíquicos tan sorprendentes como hiperestesias, hipoestesias, paraestesias, y anestesias; alucinaciones de muy diversas especies; amnesias e hipernesias; duplicación de la personalidad; estados semiconscientes y crepusculares; rapidez y claridad de intelección; movimientos automáticos durante el sueño y posthipnóticos; sugestiones a plazo aun en el estado de vigilia y un gran desfallecimiento en la voluntad (3).

Los estados hipnóticos pueden producir grandes perturbaciones en la salud y en la mente, y son de ordinario muy peligrosos en el orden moral, porque los sujetos hipnotizados quedan a merced del hipnotizador no sólo durante el sueño nervioso, sino también algún tiempo después de haber vuelto al estado de vigilia.

---

(1) Obra citada (Barcelona, 1916), pág. 110.

(2) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 215.

(3) IBERO, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 114.

De todas suertes, las prácticas de hipnotismo por puro pasatiempo deben proscribirse.

Solamente los hombres de ciencia pueden dedicarse a tales prácticas con algún provecho para la humanidad.

5. ACTOS VOLUNTARIOS Y SU CLASIFICACIÓN.—Actos voluntarios son los que proceden de la voluntad y, por tanto, suponen el conocimiento del fin.

Acto involuntario es el que repugna a la voluntad, y acto no voluntario el que no procede de la voluntad ni repugna a esta facultad.

Los actos voluntarios se llaman *elícitos* si proceden inmediatamente de la voluntad, como el amar y el aborrecer, e *imperados* si proceden de otra facultad gobernada por la voluntad, como ver, discurrir, etc.

W. James define el acto voluntario, como "una resultante de la composición de nuestras impulsiones con nuestras inhibiciones" (1).

Se ama voluntariamente todo bien, y, por esto, se ama a Dios y al prójimo: se ama la virtud, la verdad y la belleza; se ama el bienestar y la salud; se ama a la familia y a los amigos; se ama a la patria y se ama a otras muchas cosas amables.

El amor a Dios y al prójimo se llama caridad; el amor a los hijos, amor paternal; el amor a los padres, amor filial; el amor a la patria, patriotismo; el amor a la humanidad, filantropía; el cariño especial a una persona, amistad; etc.

"El amor no es otra cosa—dice Luis Vives (2)—que el agrado confirmado, y se puede definir "la inclinación o movimiento de la voluntad hacia el bien."

6. PLACER Y DOLOR DEL ORDEN MORAL. MÓVILES DE LA VOLUNTAD.—El placer moral es la conformidad de la voluntad con

(1) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 201.

(2) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 193.

Sobre el mismo asunto, véanse en dicha obra las páginas 193-204 y 208-26, en que el insigne polígrafo español trata del amor como acto elícito de la voluntad.

el objeto conocido por el entendimiento, así como el dolor es el efecto contrario.

La consideración del placer y del dolor que puede resultar de un acto influye grandemente en las determinaciones de la voluntad.

El objeto de la voluntad es el bien conocido por la razón, luego el único móvil de la voluntad es el entendimiento; pero el entendimiento, además de percibir en los actos de la voluntad el placer o el dolor que de ellos puede resultar, percibe también si son útiles o no y si son debidos e indebidos. Por esto se afirma que, además del placer, son móviles de la voluntad el interés y el deber.

"El deber—dice el P. Ibero (1)—es uno de los factores que más obligan a la voluntad humana y que mayores y más continuados sacrificios impone y obtiene."

7. IMPORTANCIA DE LA VOLUNTAD PARA LA VIDA.—La importancia de la voluntad es innegable no sólo en el orden psicológico sino en todas las esferas de la vida.

La voluntad es la base del carácter y, por esto, los individuos se caracterizan más por lo que quieren que por lo que saben.

De la voluntad pende nuestra felicidad temporal y eterna, porque nuestras acciones y nuestras omisiones nos conquistan la estimación social y el premio en la otra vida.

"Querer es poder" y "más hace el que quiere que el que puede", son frases con que la sabiduría popular corrobora las opiniones anteriores.

La voluntad es propiamente la cúspide y resultante de todas las facultades humanas. Todas la sirven y en todas manda.

"El valor del hombre—dice Herbart (2)—no reside en el saber, sino en el querer."

"El hombre—ha dicho el P. Girard—obra como ama, y ama como piensa."

"La voluntad es el hombre, dice Emerson" (3).

---

(1) IBERO, José M.ª—*Estudio de Psicología experimental* (Barcelona, 1916), pág. 121.

A lo dicho puede añadirse que el "corazón tiene razones que la razón no comprende".

(2) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 47.

(3) Es pensamiento del *Ensayo sobre el carácter* de dicho filósofo.

"Aparente es todo progreso que no es progreso moral, y frívola toda educación que no es educación moral, esto es, de la voluntad."

"En el hombre—dice Schiller (1)—no hay otra fuerza que la voluntad: sólo aquello que anula al hombre, la muerte o la pérdida de la conciencia, puede reprimir la libertad interior."

"La fuerza de la voluntad es la más enérgica de todas las fuerzas."

Tratando Balmes de la importancia de la voluntad y de su firmeza, dice lo siguiente:

"Regularmente para lograr un fin, lo que se necesita es voluntad. Voluntad decidida, resuelta, firme, que marche a su objeto sin arredrarse por obstáculos ni fatigas" (2).

"La firmeza de voluntad es el secreto de llevar a cabo las empresas arduas; con esta firmeza comenzamos por dominarnos a nosotros mismos, primera condición para dominar los negocios."

"Para todo adelanto sólido y estable conviene desarrollar al hombre noble, y sujetar y dirigir al innoble con la firmeza de la voluntad."

"Una voluntad firme y constante, ya por sí sola, y prescindiendo de las otras cualidades de quien la posea, ejerce poderoso ascendiente sobre los ánimos, y los sojuzga y avasalla."

"Para lograr firmeza de voluntad y precaverse contra la inconstancia conviene formarse convicciones fijas, prescribirse un sistema de conducta y no obrar al acaso."

Y Ramón y Cajal abunda en las mismas ideas diciendo:

"A la voluntad más que a la inteligencia se enderezan nuestros consejos; porque tenemos la convicción de que aquélla, como afirma cuerdamente Payot, es tan educable como ésta, y creemos, además, que toda obra grande en arte como en ciencia, es el resultado de una gran pasión puesta al servicio de una gran idea" (3).

8. ANOMALÍAS Y ENFERMEDADES DE LA VOLUNTAD.—Cuando la voluntad inicia una determinación, o cede al impulso de los mo-

---

(1) SCHILLER, F.—*La educación estética del hombre* (Madrid, 1920), página 102.

(2) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), págs. 251-2.

(3) RAMÓN Y CAJAL, Santiago.—*Reglas y consejos sobre investigación biológica. Los tónicos de la voluntad* (Madrid, 1916), pág. 11.

tivos (1), manteniendo los juicios de valor para realizar el acto, o bien los inhibe, evitando su acceso a la conciencia.

Por esto hay dos causas de anormalidad de la voluntad: exceso de impulso, que es incapacidad de inhibición, o exceso de inhibición, que es incapacidad o atenuación del impulso (2).

De ambas enfermedades nace frecuentemente el pecado (3), que es el mayor mal del espíritu y la más grande perturbación que el alma puede sufrir, y nace también el vicio, que es el hábito de pecar.

Las perturbaciones permanentes, tanto del entendimiento como de la voluntad se denominan psicosis, que se dan en la realidad con diferentes matices y muy diversa intensidad.

Las principales psicosis de la voluntad son la abulia y la psicastenia.

La abulia lleva a la indiferencia y a la ociosidad.

La psicastenia es un estado de la voluntad que impide a esta facultad, por falta de energía, ejercer dominio sobre las demás (4).

Las anomalías menos intensas de dicha facultad pueden reducirse a dos clases: pereza y sugestibilidad (5), y a ellas se refieren la indolencia, la irresolución, la lentitud y desorden en los actos, la inestabilidad y la debilidad del esfuerzo.

De las notas precedentes se saca la conclusión que *en el ejercicio de la voluntad importa más la continuidad que los grandes impulsos,* aunque éstos sean algunas veces necesarios.

9. Conciencia moral.—En los tratados de Psicología y principalmente en los de Pedagogía se estudia como facultad afectiva

---

(1) Por motivo se entiende en Psicología todo lo que se presenta a nuestra consideración como un bien asequible a la voluntad.

(2) La atenuación o incapacidad del impulso por debilitación de la voluntad se llama "abulia" y su predominio, "hiperbulia".

(3) Acto voluntario contra la Ley de Dios.

(4) Ibero, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 348.

(5) Pereza es oposición voluntaria al trabajo, y sugestibilidad, la predisposición a ejecutar con algo de inconsciencia una voluntad extraña.

Véase lo que se dijo de la sugestibilidad en las páginas 322-4 del presente volumen.

o apetitiva la conciencia moral, porque su intervención es indispensable en orden a la moralidad de las acciones y a la responsabilidad de los actos (1).

Pero la conciencia moral, no es facultad sino el dictamen práctico de la razón sobre la moralidad de un acto.

No debe confundirse la conciencia moral con la conciencia psicológica: la primera es una operación racional, un acto de entendimiento por el cual se determina si una cosa es buena o mala, pero no es una facultad; la segunda es una facultad por la cual el alma conoce inmediatamente sus propios actos.

Aunque la conciencia moral es operación intelectual se menciona al tratar de la voluntad porque es la regla próxima de la vida moral.

10. Fuentes de conocimiento.—Además de las notas bibliográficas que se hallan al final de este capítulo, conviene, dada la importancia del asunto, remitir al lector a algunas fuentes de conocimiento en donde pueda ampliar las nociones precedentes.

Trata extensamente de la vida de la voluntad, del acto voluntario y de la atención el P. Lindworsky en su obra de *Psicología experimental.*

Véase la sección 3.ª del libro III en las páginas 307-56 de la edición castellana publicada en Bilbao el año 1923.

El capítulo XV de la *Psicología pedagógica* de W. James trata igualmente con extensión de la Psicología de la voluntad en las páginas 191-220 (Madrid, 1924).

También W. T. Harris estudia con criterio moderno la voluntad y la libertad en sus *Fundamentos psicológicos de la educación.*

Véanse los capítulos XV-XVIII de la primera parte en las páginas 131-163, edición de Madrid de 1916.

Y el P. Ibero, en sus *Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), resume en un artículo de interesante lectura los ex-

---

(1) Rabelais, a pesar de ser un escritor desvergonzado, dice en la *Vie de Gargantua et de Pantagruel* que "science sans conscience n'est que ruine de l'ame". "Ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma."

perimentos recientes de laboratorio relacionados con la psicología de la voluntad.

Véanse las páginas 379-82 de la citada edición.

11. Notas bibliográficas.—Entre otras obras menos importantes, son de interés las siguientes en relación con la Psicología de la voluntad:

Ach, Narziss.—*Über den Willensakt und das Temperament.*—Leipzig, 1910.

Barret, E. Boyd.—*La fuerza de la voluntad.*—Barcelona, 1920.

Binet, Alfred.—*La suggestibilité.*—Paris, 1900.

Bonnet, Geraud.—*Précis d'autosuggestion volontaire.*—Paris, 1923.

Boudounin, C.—*Sugestión y autosugestión. Estudio psicológico y pedagógico según los resultados de la Escuela de Nancy.*—Madrid, 1922.

374 págs. en 8.°

Duportal, M.—*De la volonté.*—Paris, 1925?

Grasset, Dr.—*El hipnotismo y la sugestión.*—Madrid, 1906?

Lapie, P.—*Lógica de la voluntad.*—Madrid, 1920?

Lavrand, H.—*Traitemend de la Volonté et Psychothérapie.*—Paris, 1910?

Lindworsky, Johann.—*El poder de la voluntad educada según la Psicología experimental moderna.*—Bilbao, 1923.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús y profesor de Psicología experimental en la Universidad de Colonia.

Nazzari, Rinaldo.—*Psicologia della volontà.*—Torino, 1924?

Paulhan, F.—*La voluntad.*—Madrid, 1905.—Es traducción del francés.

Pont y Tubau, L.—*Estrategia de la Voluntad o Los Caracteres.*—Barcelona, 1926.

489 págs. en 8.°

Ribot, Th.—*Les maladies de la volonté.*—Paris, 1899.

Ribot, Th.—*Enfermedades de la voluntad.*—Madrid, 1906.

Romano, Pietro.—*Le basi psicologiche della educazione morale.*—Asti, 1898.

Schopenhauer, *A.*—*Essai sur le livre arbitre.*—Paris, 1894.

Sutherland, A.—*The Origen and Growth of the Moral Instinct.*—London, 1898.

Wund, W.—*Hipnotismo y sugestión.*—Madrid, 1910?

Zaragüeta y Bengoechea, Juan.—*Teoría psicogenética de la voluntad.*—Madrid, 1914.

CAPÍTULO XVI

ÉTICA Y PEDAGOGÍA

1. Etica o Filosofía moral.—2. La Etica como ciencia fundamental de la Pedagogía.—3. Principios de Filosofía moral que debe conocer el educador.—4. El fundamento de la Moral y la Moral independiente.—5. El orden como primer principio de la Filosofía Moral.—6. El bien y el mal y su distinción intrínseca.—7. Ley en general, ley eterna y ley natural.—8. La obligación y el deber.—9. Actos humanos, libres o morales.—10. División de los actos y concepto de la moralidad.—11. Imputabilidad y responsabilidad de los actos.—12. La sindéresis y la conciencia moral como normas subjetivas de moralidad.—13. La sanción de las leyes morales.—14. Virtudes y vicios.—15. Valor de la virtud y medios de conseguir esta perfección del alma.—16. Virtudes que pueden cultivarse en la escuela.—17. Obediencia de los niños y disciplina de su voluntad.—18. Educación de la castidad.—19. Caridad, filantropía, humanitarismo y pacifismo.—20. Las asociaciones benéficas y humanitarias en la escuela.—21. Notas referentes a la emulación.—22. Vicios que debemos combatir en la primera edad.—23. Observaciones sobre la mentira en los niños.—24. La urbanidad como virtud social.—25. Notas bibliográficas.

1. ÉTICA O FILOSOFÍA MORAL.—La Filosofía práctica, según el concepto neoescolástico, se divide en Lógica, Ética y Estética.

La Lógica, como ya hemos visto, trata de los actos intelectuales; la Ética, de los actos de la voluntad y la Estética, de la Filosofía de las Artes (1).

Entiéndese, pues, por Ética una parte de la Filosofía práctica que estudia el orden a que deben ajustarse los actos libres de la voluntad.

Su objeto material son los actos y su objeto formal el orden con que deben ejecutarse.

La Ética se llama también Filosofía moral, que se define como ciencia de las costumbres o de los actos humanos en relación con su fin.

La Ética o Filosofía moral, en resumen, es la ciencia del bien y de los deberes.

---

(1) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases*, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), pág. 29.

La Ética es a la psicología de la voluntad lo que la Lógica es con respecto a la psicología del entendimiento.

La Filosofía moral o Ética se divide en general y especial.

La primera trata de los actos humanos en general y de las condiciones que se requieren para que sean ordenados. La segunda estudia las condiciones particulares de los actos.

La moral especial trata de los deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes.

2. La Ética como ciencia fundamental de la Pedagogía.— En el tomo I de esta obra se trató ya de la Ética como ciencia fundamental de la Pedagogía (1); pero esta relación se amplía y afirma dados el concepto y el contenido de la Ética según se explica en el artículo anterior.

En efecto, basta considerar el objeto y el fin de ambas ciencias para afirmar su íntima relación.

El objeto de la Pedagogía y de la Ética es en parte común, porque ambas persiguen la dirección y perfeccionamiento de la voluntad, y en cuanto al fin no cabe duda que el de la educación y el de la moral han de coincidir exactamente con el fin humano.

Este fin no podría alcanzarse si faltase la cooperación de una de las dos ciencias mencionadas, porque de nada serviría el ejercicio educativo de la voluntad, si careciese de normas a que ajustarse para realizar el bien, y de igual manera, las normas morales serían inútiles si faltase capacidad para ponerlas en práctica.

Uno de los fines inmediatos de la educación es el orden moral, y sin conocer este orden el educador obraría al acaso sin norte ni guía.

Parodiando una frase de Dupanloup podríamos decir que el orden es a la educación lo que la corteza a la planta, porque, como la corteza, conserva la savia cuya energía se reparte por las ramas, las flores y los frutos.

La Ética, en este sentido, no sólo es ciencia fundamental, sino ciencia preliminar de la Pedagogía.

La Ética y la Pedagogía aspiran a conseguir el mayor bien y la mayor felicidad para el hombre; el orden es ley común de la educación y de las costumbres; la Ética explica la naturaleza y esencia de las virtudes y la Pedagogía las crea y amplía por medio

(1) Véanse las págs. 50-7 del citado tomo.

del ejercicio educativo; la Ética ilustra a la conciencia moral sobre la bondad o malicia de las acciones y la Pedagogía utiliza esta distinción para elegir y graduar los ejercicios educativos de la voluntad; la teoría del deber está impregnada totalmente de la teoría de la educación; el concepto de sanción es tan importante en Ética como en Pedagogía; la escuela primaria persigue fundamentalmente la moralidad de los escolares, y una educación que no sea moral, deja de ser educación.

Como se ve, las relaciones de la Pedagogía con la Ética son muchas y muy importantes, y no puede haber duda en la naturaleza de estas relaciones siendo la Ética una ciencia filosófica y la Pedagogía una ciencia de aplicación.

La Ética será, por tanto, ciencia fundamental de la Pedagogía, con lo cual queda implícitamente afirmado que la Pedagogía es ciencia subordinada a la Ética, que por ser ciencia de normas, se llama ciencia normativa.

3. PRINCIPIOS DE FILOSOFÍA MORAL QUE DEBE CONOCER EL EDUCADOR.—Siendo, como son, tan estrechas las relaciones de la Ética con la Pedagogía, es no sólo conveniente, sino necesario, que el maestro de primera enseñanza y, en general, todos los educadores, adquieran sólidos y extensos conocimientos de aquella ciencia que se refieran a la noción del orden moral; a la distinción entre el bien y el mal; a la ley eterna y a la ley natural; a los actos humanos, a su división y a su imputabilidad; a las normas subjetivas de moralidad; a la sanción de las leyes morales y a los conceptos de virtudes y de vicios.

A suplir sumariamente la falta de la Ética en el plan de los estudios del magisterio primario tienden los siguientes artículos, que van seguidos de las principales aplicaciones pedagógicas a que se presta su contenido doctrinal.

4. EL FUNDAMENTO DE LA MORAL Y LA MORAL UNIVERSAL O INDEPENDIENTE.—La Pedagogía de la voluntad es, casi totalmente, una aplicación de la Ética o Filosofía moral; pero siendo esta ciencia una parte de la Filosofía práctica es, a su vez, una aplicación de la Filosofía especulativa o racional.

En este enlace y dependencia de las ciencias no puede negarse que la Filosofía especulativa o racional es fundamento de la Mo-

ral y que por intermedio de esta ciencia lo es también de la Pedagogía de la voluntad.

La teoría que respecto a esta materia defienden los filósofos racionalistas, entre ellos Kant, se denomina Moral universal y Moral independiente, porque se construye libre de toda relación con la Divinidad y aun de toda concepción metafísica.

Inútil parece añadir que para todos los cristianos y singularmente para los católicos, aunque se admita la relación lógica y la dependencia de la Ética respecto de la Filosofía especulativa, siendo, como es, falible y varia la razón humana, no podemos admitir que sea el fundamento supremo de la Moral.

Los filósofos y pedagogos, que se precian de ser católicos, proclaman y defienden que el fundamento infalible de la Moral es la doctrina religiosa revelada, y creen, además, que la única Moral sana y completa es la que se conforma íntegramente con la Religión cristiana entendida y explicada como la entiende y explica la Iglesia Católica, nuestra Madre.

"La moral sin religión—decía Portalis—es como la justicia sin tribunales."

"Se necesita—dice Barth (1)—junto a la instrucción moral, la enseñanza religiosa, y será tanto más eficaz cuanto más se apoye en la vida inmediata."

De la doctrina expuesta en este artículo se deduce la siguiente conclusión:

Si la Religión es el fundamento infalible de la Moral, las prácticas religiosas serán la mejor salvaguardia de la moralidad y de las buenas costumbres.

En la Filosofía de Herbart las Matemáticas no sólo son fundamento de la Psicología, sino también de la Ética.

"Las matemáticas—dice el citado pedagogo alemán (2)—conducen al camino en que la virtud se recomienda por su regularidad y el vicio se desprecia como cosa absurda."

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 150.

(2) Gockler, Louis.—*La Pédagogie de Herbart* (Paris, 1905), pág. 29.

5. El orden como primer principio de la Filosofía moral.—De la definición de Ética, que se ha expuesto en el artículo primero de este capítulo, se desprende que la esencia o naturaleza de esta ciencia radica en el orden.

Por esta razón el *ordinem serva*, observa el orden, es el primer mandamiento de la Filosofía Moral.

"La observancia del orden—dice un notable pedagogo francés (1)—es de precepto divino."

"*Hágase todo con honestidad y con orden*" (2).

6. El bien y el mal y su distinción intrínseca.—Así como el objeto del entendimiento es la verdad, el objeto propio de la voluntad es el bien, el cual se define genéricamente como "la tendencia de los seres a su fin".

Todos los bienes a que podamos aspirar son relativos, excepto Dios, cuyo conocimiento contemplativo constituye el bien absoluto.

El mal es el límite y la negación del bien.

Entre el bien y el mal de orden moral existe una distinción real e intrínseca que está fundada en la conformidad o disconformidad natural de nuestros actos con nuestro fin supremo.

De esta distinción da testimonio la conciencia y se prueba además con argumentos lógicos y metafísicos (3).

7. Ley en general, ley eterna y ley natural.—El orden moral se funda en leyes eternas e inmutables.

La palabra ley, en relación con el orden moral, se define como "la norma a que deben ajustarse los actos humanos para que se conformen con el fin racional de la naturaleza humana".

---

(1) Philippe, Frère.—*Méditations sur l'emplois de l'école* (Paris, 1890), pág. 186. "Bon ordre, discipline."

(2) *Omnia autem honeste, et secundum ordinem fiant* (San Pablo, *I Corinthios*, XIV, 40).

(3) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases*, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo II (Barcelona, 1927), págs. 219-24.

La ley se define también en términos generales como "un principio de orden universal y estable por el cual la actividad de un ser se dirige normal y eficazmente a su fin".

Las leyes supremas del orden moral que sirven de fundamento a toda la Ética son dos: la ley eterna de Dios y la ley natural.

"La ley eterna—dice San Agustín—es la razón y voluntad de Dios, que exigen el cumplimiento y prohiben la violación del orden natural" (1).

"La ley eterna—añade Santo Tomás de Aquino—es la razón de gobierno de todas las cosas que existe en la mente divina" (2).

La ley natural se define en Ética como "la impresión de la ley eterna de Dios en la conciencia de las criaturas racionales".

"La ley natural—dice Santo Tomás—es una participación de la ley eterna en la criatura natural" (3).

La ley natural es una, inmutable y universalmente conocida.

El primer mandamiento práctico de la ley natural es *hacer el bien y evitar el mal* (4).

Luis Vives justifica de exigencia de normas morales inmutables para cumplir nuestro destino en que la naturaleza humana se transformó por causa del pecado original (5), y añade lo siguiente:

---

(1) *Ratio vel voluntas Dei ordinem naturalem conservari jubens, perturbari vetans.*

(2) *Ratio gubernativa totius universi in mente divina existens.*

Véase Orti y Lara, J. M.—*Ética*, artículo 10.

(3) *Participatio legis aeternae in rationali creatura.*

(4) *Bonum est faciendum et prosequendum, et malum vitandum.*

(5) Véanse en el *Tratado de la enseñanza*, de Luis Vives (Madrid, 1923), las páginas 220-1.

Lo que Luis Vives afirma de la Moral puede afirmarse de la educación desde el punto de vista cristiano.

Sin el pecado original los hombres hubieran sido perfectos como los ángeles: la educación es necesaria por el trastorno que el pecado original produjo en la naturaleza humana.

"El conjunto de preceptos de la Filosofía moral se ha comparado a un ejército vá en socorro de la razón" (1).

8. La obligación y el deber.—La existencia de la ley eterna, de la ley natural y de las leyes positivas que de ambas se derivan envuelve el concepto de obligación o deber, porque una ley que no obligase sería una ley inútilmente dictada.

Por deber u obligación se entiende la necesidad moral subjetiva de las criauturas de que sus acciones se conformen con el dictamen de la sana razón.

La obligación y el deber significan la necesidad de obedecer a la ley moral queriendo libremente el bien y evitando, también libremente el mal.

La sumisión a la ley moral es la realización del bien conforme a la naturaleza racional del hombre.

"El deber—dice Jameson—es la argamasa que liga todo el edificio moral".

9. Actos humanos, libres o morales.—Por actos humanos se entiende los que realizamos con deliberación y libertad.

Por esto los actos humanos se llaman también actos libres y actos morales.

El acto libre excluye toda determinación forzosa, ora venga de una causa exterior, ora de una ley interna.

El acto libre, que consiste en querer o no querer, depende sólo de la voluntad.

La libertad tiene su raíz en una indeterminación del juicio; pero reside formalmente en la voluntad, que remueve o elimina dicha indeterminación.

De hecho, la libertad implica en el hombre la facultad de escoger entre el bien y el mal (2).

10. División de los actos y concepto de la moralidad.—Los actos humanos o libres se dividen en buenos y malos.

---

(1) Obra y autor citados (Madrid, 1923, pág. 221.

(2) Véase lo que sobre lo que la libertad y el libre albedrío como propiedad de la voluntad se dijo en las páginas 321-2 del presente volumen.

Acto bueno es el que se conforma con la ley natural y con el dictamen práctico de la sana razón, que es la conciencia moral.

El acto malo, por el contrario, se aparta de la ley natural y del dictamen de la conciencia moral.

La bondad de los actos humanos consiste en querer el fin de la naturaleza humana y los medios proporcionados para conseguirle.

Para que un acto sea bueno lo ha de ser íntegramente por el objeto, por el fin, por los medios y por las circunstancias de su ejecución.

Por moralidad se entiende la relación de los actos con las normas morales.

En este sentido los actos se clasifican en morales e inmorales (1).

11. IMPUTABILIDAD Y RESPONSABILIDAD DE LOS ACTOS.—Los actos humanos por ser libres son imputables al sujeto que los ejecuta, son meritorios o culpables, y por ellos el agente se hace digno de premio o de castigo.

Para que el acto sea imputable se requieren dos condiciones indispensables, a saber: conciencia del acto y libertad para ejecutarle.

La responsabilidad añade a la imputabilidad la relación del agente con otro a quien puede perjudicársele con los actos del primero.

LA SINDÉRESIS Y LA CONCIENCIA COMO NORMAS SUBJETIVAS DE MORALIDAD.—Las normas subjetivas de moralidad para apreciar la bondad o malicia de los actos son dos: la sindéresis y la conciencia moral.

La sindéresis es el concepto general que tenemos del bien y del mal y el hábito de distinguirlos.

La conciencia moral es el dictamen práctico de la razón sobre la bondad o malicia de las acciones.

La conciencia moral puede ser recta, errónea, dudosa, cierta y probable.

La conciencia recta y cierta es la que ilumina seguramente a la voluntad en la elección y en la ejecución de los actos.

---

(1) Los actos que se llaman amorales son en realidad inmorales. Así se desprende también de la etimología de ambas palabras.

13. La sanción de las leyes morales.—La ley moral no tendría fuerza coactiva si no fuera acompañada de una sanción, que consiste en el premio o recompensa por las acciones buenas y en la pena o castigo por las malas.

En la vida presente las acciones tienen cuatro clases de sanción:

1.ª La sanción natural, como la salud y el bienestar que acompañan generalmente al trabajo y a la templanza, así como las enfermedades y aun la muerte que siguen a la holganza y al vicio.

2.ª La sanción interior, que es satisfacción por el deber cumplido y remordimiento por haber cometido una mala acción.

3.ª La sanción que imponen las leyes positivas.

4.ª La sanción pública o social. Es la fama que corresponde a nuestra conducta.

La sanción en la vida presente no basta para premiar la virtud ni para castigar el vicio, porque no alcanza a sancionar todas las acciones buenas y malas que pueden cometerse; no es exactamente proporcionada al mérito o demérito del que las ejecuta y no es bastante eficaz para asegurar por siempre el mantenimiento del orden moral.

Siendo esto así, la sanción suficiente de la ley moral está reservada a la vida eterna.

La felicidad que se acaba, no es felicidad completa, y en cuanto a la eternidad del castigo, es también razonable admitirle porque el desorden moral es irreparable; porque la voluntad de pecar en el pecador empedernido es ilimitada, y porque si la pena no fuera eterna habría un tiempo respecto del cual el obrar bien o mal sería indiferente, lo cual es absurdo en el orden establecido por la Divina Providencia (1).

14. Virtudes y vicios.—El hábito de obrar bien se llama virtud, y el obrar mal se denomina vicio.

Las virtudes que perfeccionan la voluntad se llaman virtudes

---

(1) Para más extensos razonamientos sobre la sanción moral y eterna de las acciones humanas, véase la parte de Etica en el *Tratado elemental para uso de las clases*, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), págs. 238-41.

morales para distinguirlas de la Religión como virtud y de las virtudes teologales, que no son objeto de la Filosofía moral (1).

Las virtudes morales son cuatro, a saber: prudencia, justicia, fortaleza y templanza.

Estas virtudes se llaman también cardinales "porque son raíces de otras muchas".

El Catecismo de la Doctrina cristiana enumera como vicios capitales la soberbia, avaricia, lujuria, ira (que no siempre es vicio), gula, envidia y pereza, señalando como virtudes opuestas la humildad, largueza, castidad, paciencia, templanza, caridad y diligencia (1).

15. VALOR DE LA VIRTUD Y MEDIOS DE CONSEGUIR ESTA PERFECCIÓN DEL ALMA.—El pecado y el vicio son enfermedades más graves que la ignorancia y el error.

Poco necesitamos saber para salvarnos. Por mucho que sepan los hombres siempre saben poco, y la sabiduría, ni salva a los hombres ni está al alcance de todos (2).

Sólo la virtud salva a los hombres y a las sociedades.

La práctica de la virtud está al alcance de todos, e importa mucho más ser bueno que ser sabio.

El mérito de un hombre no se aprecia por lo que sabe, sino por lo que quiere o apetece.

El aprecio que la sabiduría popular hace de la virtud se refleja en los siguientes refranes:

Letras sin virtud, perlas en muladar. Más vale costumbre buena que buenas letras. La costumbre es segunda naturaleza.

La Religión católica enseña al hombre a ser justo y le señala

---

(1) De la Religión, como virtud, se tratará en el capítulo dedicado a la educación religiosa.

El capítulo XXII, que es el último, de *El Criterio*, de Balmes, es una interesantísima disertación sobre Filosofía moral de carácter vulgarizador en que el insigne filósofo vicense trata de la virtud en general y particularmente de la humanidad cristiana, trata de igual modo de la soberbia, del orgullo, de la vanidad, de la pereza, de la hipocresía y otros vicios de funestas consecuencias para la vida individual y social.

(2) En el libro V de sus *Confesiones* dedica San Agustín el capítulo IV a demostrar "La vanidad de la ciencia sin caridad".

el camino de la perfección. Aparte de este medio sobrenatural de santificar las almas, son medios naturales de evitar el vicio y el pecado los buenos ejemplos, el trabajo y las lecturas espirituales.

La voluntad quiere el bien, pero el entendimiento no percibe siempre el bien real y ofrece a la voluntad bienes aparentes.

Por ignorancia, por efecto de la pasión desordenada, por falta de educación, por olvido, por influencias del ejemplo y por otras varias causas, el entendimiento ofrece a la voluntad bienes ficticios, y entonces sigue la voluntad queriendo el bien, pero obramos mal y pecamos.

Otras veces pecamos porque abusamos del libre albedrío.

16. VIRTUDES QUE PUEDEN CULTIVARSE EN LA ESCUELA.—En la escuela puede atenderse eficazmente a la educación de la voluntad con ejercicio no sólo de las virtudes morales, sino también con el de la Religión y el de las virtudes teologales; pero principalmente el de aquellas que con más facilidad puede ejecutar el niño porque se halla más predispuesto para practicarlas.

Con habilidad y perseverancia por parte del maestro, se puede conseguir que los niños adquieran hábitos de limpieza y buenos modales; de atención, fe, esperanza y caridad; de prudencia, justicia, fortaleza y templanza, con todas las virtudes de éstas derivadas, tales como la obediencia, gratitud, amor propio, amistad, urbanidad, paciencia, castidad, laboriosidad, sinceridad, franqueza, etc.

La prudencia y la fortaleza producen el dominio de sí mismo, que es un hábito moral de importancia suma.

Las virtudes cardinales son medios eficaces de educación, porque la prudencia perfecciona el entendimiento; la justicia, la voluntad; la fortaleza, el apetito irascible, y la templanza, el apetito concupiscible.

Todas estas virtudes pueden practicarse mientras dura la educación de los niños, y la escuela ofrece multitud de ocasiones para ello.

Creer lo que dice el maestro y lo que se oye a los condiscípulos son actos de fe, amar a Dios y al prójimo son actos de caridad, moderar la acción o palabra es un acto de prudencia, dar a cada uno lo que le pertenece es un acto de justicia, dar a Dios el culto

que le es debido es practicar actos de religión, someterse a las órdenes de padres y maestros es acto de obediencia, etc., y todo esto puede y debe ser objeto de cuidados por parte del educador, y todo puede ser practicado en la escuela primaria.

Otro tanto acontece con la virtud del trabajo: si habituamos al niño a ser laborioso, laborioso será probablemente toda su vida, y si, por el contrario, un niño se habitúa a la pereza, será probable que continúe dominado por este vicio capital el resto de su vida.

El trato con personas de piedad, la oración y demás prácticas religiosas, especialmente la frecuencia en recibir los Sacramentos de la Penitencia y de la Comunión, así como las lecturas espirituales, dan fortaleza al alma, robustecen las virtudes ya arraigadas y crean otras que son necesarias para salvarse.

"Las virtudes que el educador debe perseguir siempre en sus discípulos son, según Barth, seis capitales de que se derivan otras especiales: energía, diligencia, dominio de sí mismo, veracidad, justicia y benevolencia" (1).

17. Obediencia de los niños y disciplina de su voluntad.—Toda la organización de la Ética y de la Pedagogía tienden a conseguir, no solamente que el niño obedezca a las leyes morales, sino que adquiera el hábito de la obediencia a estas leyes y a la autoridades que tienen la misión de hacerlas cumplir.

De acuerdo con estos propósitos dice así un pedagogo norteamericano:

"El niño debe aprender temprano que éste es un mundo de ley y de orden."

"La lección de absoluta e implícita obediencia debe ser aprendida muy pronto y aprendida muy bien" (2).

Para obtener la obediencia de los niños son prácticas recomendables las siguientes:

Instruirlos en su deberes explicándoles la razón de que se cumplan y dándoles a conocer la sanción que acompaña a su incumplimiento.

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Malrid, 1912?), págs. 94-5.

(2) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 215.

Suponer siempre su obediencia.
Exigirla sin excepciones.
Castigar a los infractores.
Dar ejemplo.
Procurar la obediencia de los niños desde su temprana edad.
Dar las órdenes con claridad y con calma, sin repetirlas nunca.
No prometer a los niños lo que no se ha de cumplir.
Premiar alguna vez la obediencia.

Importa además advertir que para la disciplina de la voluntad son siempre recomendables *reglamentos cortos, pero bien cumplidos.*

La obediencia habitual del niño y en general del educando sólo puede obtenerse cuando se ha conseguido la disciplina de la voluntad.

En otro volumen de esta *Enciclopedia pedagógica* se ha tratado con la necesaria extensión del concepto de disciplina como elemento de la organización escolar (1).

Aquel punto tiene alguna relación con el de este artículo porque la disciplina escolar es un efecto de la disciplina de la voluntad, pero este concepto es mucho más amplio, porque se refiere a todo el orden moral, y es a la vez más profundo porque atañe a la formación espiritual en una facultad de cuyas operaciones pende la felicidad del individuo.

En efecto, "la disciplina es ley de la vida" y si la escuela ha de preparar para la vida ha de poner cuantos medios estén a su alcance para disciplinar la voluntad del niño habituándole al cumplimiento de todos sus deberes.

La disciplina de la voluntad tiene tanta importancia en la doctrina herbatiana que equivale a la formación del carácter (2).

Abundando en estas ideas opina Herbart que "es indispen-

---

(1) *Organización escolar* (Madrid, 1927), capítulo X, págs. 170-92.

(2) Herbart distingue el "gobierno de los niños" de la educación de la voluntad, afirmando que aquel gobierno no pertenece realmente a la educación.

Véanse a este propósito en la *Pedagogía general* de P. Barth (Madrid, 1912?) el capítulo I del primer libro y las págs. 83-4.

sable para el bien del niño someter con violencia su impetuosidad para gobernarle manteniéndole constantemente bajo una presión siempre perceptible".

El fin de este gobierno es mantener el orden, para lo cual el mismo pedagogo alemán señala, como medios, la amenaza, la vigilancia, la autoridad y el amor (1).

El pedagogo argentino Angel C. Bassi enumera los efectos de la disciplina y entre ellos anota los siguientes:

La disciplina hace adquirir a los niños el hábito de gobernarse a sí mismos.

Los acostumbra a la obediencia consciente y al mandato racional.

Fortalece la voluntad y forma el carácter.

Afianza y robustece la conciencia moral.

Forma hábitos de orden, de estudio y de trabajo (2).

La mejor disciplina es la que resulta de una enseñanza bien organizada.

"El problema de la disciplina—dice G. Gentile (3)—como problema distinto del de la enseñanza no existe."

"Este problema sólo es distinto del de la enseñanza en la escuela donde no se enseña."

"La indisciplina—dicen dos pedagogos contemporáneos (4)—es habitualmente consecuencia de errores cometidos por el educador."

"Puede ser resultado de la falta de interés, consecuencia de lecciones demasiado difíciles y no apropiadas, de la exagerada duración de las enseñanzas o de la incomprensión de las necesidades fisiológicas."

'El secreto de la disciplina y de la obediencia en la escuela estriba en que los niños estén siempre ocupados.

El niño necesita moverse y estar en constante actividad, y si el maestro no la encauza se desborda impetuosa y desordenadamente.

---

(1) Herbart, J. Fr.—*Pedagogía general* (Madrid, 1916?), págs. 27-31.

(2) Bassi, Angel C.—*Tratado de disciplina escolar* (Buenos Aires, 1922), págs. 38-60.

(3) Gentile, G.—*Sommario di pedagogia. Didattica* (Bari, 1914), página 53.

(4) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 220.

"Los niños—dice Herbart (1)—han de estar siempre ocupados porque la ociosidad lleva al desorden y al desenfreno, y será tanto mejor cuanto la ocupación consista en trabajo útil, como trabajos manuales y agrícolas."

"Las fuerzas—añade el citado autor—han de mantenerse ocupadas, pero deben desarrollarse con ello y no agotarse."

En orden a la disciplina de la voluntad hemos de tener presente además que para obtenerla en el grado conveniente *es preciso tratar a los niños como nosotros quisiéramos ser tratados* (2).

18. EDUCACIÓN DE LA CASTIDAD.—Con este título, algo impropio en lenguaje técnico, se discute hace unos años con calor la conveniencia de iniciar a los niños en las relaciones sexuales y en los misterios de la reproducción.

Los pedagogos modernos resuelven la cuestión, afirmando que dicha iniciación es conveniente; pero las opiniones difieren mucho sobre el tiempo y modo en que haya de intentarse, así como la persona que deba hacerlo.

Los autores católicos conceptúan el tema peligrosísimo, y recomiendan que este problema se aborde por personas piadosas y prudentes lo más tarde que sea posible (3).

Luis Vives, después de recordar la definición del pudor que dió

---

(1) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), págs. 37, 46 y 139.

(2) J. Fr. Herbart, estudiando en su *Pedagogía general* las relaciones de la disciplina con la moralidad, la educación de la voluntad y la formación del carácter, dedica a estas interesantes materias seis capítulos que forman el libro 3.º

Véanse las páginas 167-261 de la edición catellana publicada en Madrid hacia el año 1916.

El mismo pedagogo alemán dedica también otros seis capítulos en la tercera edición de la segunda parte de su *Bosquejo para un curso de Pedagogía* y además el capítulo III de la segunda edición de la tercera parte.

Véanse en dicha obra las páginas 125-67 y 256-61, de la edición publicada en Madrid el año 1923.

(3) Véase lo que sobre esta delicada y grave materia se dijo, con la bibliografía correspondiente, en el primer tomo de la presente obra, páginas 355-74.

Aristóteles (1), dice que "esta virtud se ha concedido a los hombres a modo de un pedagogo" (2) para conducirlos a su salvación.

"¡Feliz quien muere como nace en la pureza de la inocencia!" (3).

Es de advertir en este punto que ni la castidad, ni la pureza son propiamente educables, sino la voluntad en que tales virtudes radican.

La castidad y la pureza no son educables sino *efectos* de una exquisita educación moral.

A pesar de esto, se habla tropológicamente de la educación de la pureza y de la educación de la castidad.

De todas suertes conviene la advertencia para usar propiamente los términos técnicos.

19. CARIDAD, FILANTROPÍA, HUMANITARISMO Y PACIFISMO.— Sobre todas las virtudes morales está la caridad de que San Pablo hizo tan grande apología (4).

También esta virtud puede y debe cultivarse en la escuela, tanto dirigida a Dios como a nuestros semejantes.

Para ello encuentra multitud de ocasiones propicias el maestro religioso que da ejemplo de caridad amando sinceramente a sus discípulos.

Algunas asociaciones piadosas formadas por los mismos niños pueden contribuir grandemente a practicar la caridad en las escuelas y colegios de primera enseñanza.

---

(1) "Pudor es un dolor o perturbación del alma por cosas que parecen producir deshonor."

(2) VIVES, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 308 y 315.

(3) *Bellezas del Talmud* (Madrid, 1919), pág. 105.

(4) Entre otros pasajes de las *Epístolas* de San Pablo sobre la caridad, son muy notables los dos siguientes:

"Cuando yo hablara todas las lenguas de los hombres, y el lenguaje de los ángeles, si no tuviere caridad vengo a ser como un metal que suena, o campana que retiñe."

"Y cuando tuviera el don de profecía, y penetrase todos los misterios y poseyese todas las ciencias; cuando tuviera toda la fe, de manera que trasladase de una a otra parte los montes, no teniendo caridad, soy un nada."

Entre ellas es muy recomendable y tiene carácter internacional la Asociación de la Santa Infancia, que recauda limosnas de niños de todo el mundo para rescatar y evangelizar a otros niños en países de salvajes y de infieles.

Imitando a las obras de caridad, pero dándoles carácter naturalista y secularizador, suelen buscar la cooperación de los niños algunas asociaciones filantrópicas.

Los maestros católicos y en general los maestros cristianos distinguen bien estas asociaciones neutrales y arreligiosas de las obras de caridad y de misericordia y procuran que sus discípulos se acerquen a éstas y se alejen de las otras.

De igual manera bajo la amable apariencia de humanitarismo y de amor a la paz, que todos apetecemos y deseamos, suelen encubrir intenciones aviesas contra el patriotismo y contra otras virtudes cívicas que hemos de conservar y fomentar en los niños confiados a nuestra dirección moral.

20. Las asociaciones benéficas y humanitarias en la escuela.—Con el propósito de despertar buenas inclinaciones en los niños se han difundido en los últimos años en las escuelas y colegios algunas instituciones de carácter benéfico y humanitario, como la Cruz Roja juvenil, la lucha antituberculosa, la fiesta del

---

"Cuando yo distribuyese todos mis bienes para sustento de los pobres, y cuando entregara mi cuerpo a las llamas, si la caridad me falta, todo lo dicho no me sirve de nada."

"La caridad es sufrida, es dulce y bienhechora. La caridad no tiene envidia, no obra precipitada ni temerariamente; no se ensoberbece, no es ambiciosa, no busca sus intereses, no se irrita, no piensa mal, no se huelga de la injusticia, complácese, sí, en la verdad; a todo se acomoda, cree en todo, todo lo espera y lo soporta todo."

"La caridad nunca fenece, en lugar de que las profecías se terminarán, y cesarán las lenguas, y se acabará la ciencia."

"Ahora permanecen estas tres virtudes: la fe, la esperanza y la caridad, pero de las tres, la caridad es la más excelente de todas." *(Epístola I* a los corintios, capítulo XIII.)

Y el mismo San Pablo añade lo siguiente en el capítulo III de la *Epístola a los colosenses:*

"Sobre todo mantened la caridad que es el vínculo de la perfección."

árbol, la de amigos de los pájaros, la protección a los animales y plantas, las ligas de bondad (1) y otras semejantes.

A pesar de títulos tan expresivos, no todas son recomendables por sus tendencias secularizadoras.

Inútil parece advertir la responsabilidad y los disgustos que a un maestro puede acarrear el inscribir a los niños en asociaciones como alguna de las enumeradas sin estar seguro del espíritu que las informa.

21. NOTAS REFERENTES A LA EMULACIÓN.—La emulación es la excitación de la voluntad hacia el bien por la imitación de un modelo.

En este sentido la emulación es recomendable en el niño y en el hombre porque es deseo legítimo, sin mezcla de pena, de aventajar a otros por medios también legítimos.

Sin embargo, algunos pedagogos proscriben el ejercicio de la emulación porque despierta el instinto de lucha y de combate y porque puede degenerar en presunción y en envidia.

A este propósito dice lo siguiente una obra muy autorizada de Pedagogía:

"La emulación bien entendida es poderoso resorte para el bien, y resorte necesario, ya que el hombre, y en particular el niño, no puede comprender y apreciar el bien en sí mismo, el bien abstracto."

"Así que para luchar contra las inclinaciones deprimentes de la naturaleza, excitar en él generosos arranques y sobre todo un continuado esfuerzo, es necesario apelar a la parte más noble de su ser, al sentimiento del honor y al deseo de recompensa, en una palabra, a la emulación."

"No obstante, se han de emplear con prudencia los medios de emulación."

"El sentimiento del honor, excesivamente provocado puede fácilmente dar lugar a pasiones más sutiles y peligrosas que las que se trata de combatir, cuales son el orgullo, la presunción, el egoísmo y la envidia."

---

(1) Las ligas de bondad, fundadas en Francia hacia el año 1910, por Mme. Eugène Simon, han sido tachadas de arreligiosas y aun de antirreligiosas por sus concomitancias con la "Liga francesa de educación moral", francamente anticlerical.

Cosa análoga ha ocurrido con los exploradores o "boy scouts" y con la Asociación de jóvenes cristianos (C. Y. M. A.), por su origen protestante.

"Sucede con la emulación—dice Fenelón—lo que con las alabanzas: aunque son de temer a causa de la vanidad, hay que procurar servirse de ellas para animar a los niños sin embriagarlos" (1).

22. VICIOS QUE DEBEMOS COMBATIR EN LA PRIMERA EDAD.— Así como algunas virtudes pueden cultivarse fácilmente en la escuela primaria porque a ello se presta el estado de la evolución psíquica del niño, también sus circunstancias y condiciones le llevan a caer en defectos más propios de la niñez que de la edad adulta.

Entre los defectos y vicios que son frecuentes en los niños y que debemos combatir sin crueldad, pero con perseverancia, son de notar el egoísmo (2), la desobediencia, la ambición, la rusticidad, la pereza y holgazanería (3), la gula, la mentira y la envidia (4). También la escuela debe coadyuvar a combatir las variadas formas de miedo y de superstición, que son frecuentes todavía en algunas regiones españolas.

Para humillar al niño soberbio, para despertar la caridad en el envidioso y egoísta, para mostrar al embustero la hermosura de la verdad, para hacer resaltar los terribles efectos de la ira y de la holgazanería y para hacer aborrecibles la gula y la lujuria, sobran ocasiones en la obra de la educación primaria, sobre todo cuando está dirigida por un maestro de vocación.

"El sabio—dice el *Panchatantra*—debe pensar, no sólo en el medio, sino también en el remedio" (5).

Ya se advierte que los vicios y defectos de los niños son siem-

---

(1) *Manual del catequista* (París, 1910), págs. 74-5.

(2) "El egoísmo—dice Mr. Baudon—es el viento del desierto que marchita y quema las virtudes más delicadas del corazón.

El egoísta pregunta siempre: ¿Cuál es mi provecho? Y el hombre de caridad dice: ¿Cuál es el bien?"

(3) "Quien mucho duerme, poco aprende", dice un refrán castellano.

(4) "De todas las bestias—dice Vives en la *Introducción a la Sabiduría*—la envidia entre las fieras y la adulación entre las mansas, son sin disputa las más dañosas."

(5) Página 147 de la traducción del Sr. Alemany.

pre menos graves que en los adultos. Su gravedad, sin embargo, es notoria considerando la funesta influencia que en la vida futura del educando puede ejercer una mala tendencia no corregida en la edad oportuna.

23. Consideración especial de la mentira en los niños.— Sobre la mentira en los niños han hecho muchas observaciones los psicólogos y pedagogos experimentales, llegando a la conclusión de que, en la mayoría de los casos, la mentira de los niños carece de gravedad y de ordinario no tiene de mentira más que la apariencia.

Desde luego, lo mismo en los niños que en los adultos hay que distinguir la "mentira" de la "afirmación inexacta".

Los niños por el desarrollo incompleto de sus facultades mentales y por su gran sugestibilidad, incurren con frecuencia en afirmaciones inexactas, aunque propenden también a la mentira.

"Los testimonios exactos—dice Lipmann con referencia a Stern (1)—no son la regla, sino la excepción."

Y si esto puede decirse con verdad de los adultos podrá decirse con mayor razón respecto de los niños.

Notando la irresponsabilidad de los niños en el aspecto de la mentira y de la veracidad, dice exactamente estas palabras un notable pedagogo alemán:

"Los niños durante los primeros cinco años no dicen palabras verdaderas ni falsas. No hacen otra cosa que hablar" (2).

Extendiendo el concepto de irresponsabilidad del niño a toda su actividad dice lo siguiente Kirkpatrick:

"El niño no es al principio ni moral ni inmoral, sino amoral."

"El niño no es bueno ni malo, porque aun cuando sus acciones tengan esa forma, no tienen ese espíritu" (3).

---

(1) Lipmann, Otto.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), páginas 50-1.

(2) Richter, J. P. F.—*Levana, o Teoría de la Educación* (Madrid, 1924), tomo II, pág. 177.

(3) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 224 y 236.

Y Paul Barth afirma que "el niño es veraz por naturaleza". "Sus mentiras, objetivamente consideradas, hasta cierta edad, son sólo fantasías producto de su inclinación hacia el juego" (1).

Es cierto que algunos niños son víctimas de la mitomanía o tendencia semipatológica a la mentira y a la creación de fábulas; pero también es cierto que en otros esta tendencia es una mala inclinación nativa, que como otras de nuestra naturaleza, es producto funesto del pecado original.

Las anteriores observaciones sobre la mentira en los niños llevan a la conclusión de que *es necesario proceder con gran prudencia para calificar de mentiras expresiones de los niños que no se ajusten a la verdad.*

Algunos pedagogos han hecho notar oportunamente la inconveniencia de que el maestro mienta con buen fin.

"Lo peor que puede hacer un maestro—dice P. Barth con relación a este caso (2)—es mentir con fines pedagógicos."

La regla mejor entonces es la de la moral cristiana: "callar la verdad disimulando".

"Stanley Hall—dice el profesor W. A. Lay (3)—ha sido el primero en realizar investigaciones acerca de la mentira en los niños. En la mentira de los niños hay que hacer resaltar las siguientes formas principales:

1.° La *mentira fantástica.* Esta se basa en el atractivo que ejerce la fantasía, principalmente en el juego y en la narración libre. Los niños se compenetran a veces maravillosamente con la vida y las obras de un bandido, de un ángel, etc. Los niños cuentan a menudo a sus camaradas largas y jocosas historias de su propia cosecha, y las muchachas componen a veces cosas ridículas sobre sus compañeras. La fantasía que de esta manera entra en actividad, lleva por una parte a la comprensión de las creaciones fantásticas de la literatura mundial ("Las mil y una noches", "Ali Baba y los cuarenta ladrones", baladas, escenas de Homero); por otra parte, nutrida por la literatura pornográfica, puede pervertir la moral.

2.° La *mentira morbosa.* Al principio sólo es motivada por el amor al

---

(1) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 124.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1912?), pág. 125.

(3) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), páginas 148-50.

aplauso, al dinero, etc.; pero se convierte en inclinación a mentir, de manera que el mentir viene a ser una necesidad y el niño cree en sus propias mentiras y quiere lograr una posición a la cual no llega. Para su curación hay que retirarles a tiempo el respeto y la confianza, hay que aleccionarlos y reconvenirlos y, en ciertas circunstancias, recurrir al tratamiento médico.

3.° *Mentira egoísta.* Muchas veces, los dolores de cabeza, las molestias del estómago, etc., son inventados para tener alguna excusa. Recuérdese tan sólo cuántas mentiras se dicen para excusarse de las malas notas dadas en la clase, para evitar que un acto se ha descubierto, etc. Estas mentiras pueden degenerar fácilmente en costumbre, provienen de la consideración para consigo mismo y tienen que ser tratadas desde este punto de vista; es decir, que las malas costumbres, que ocultan con mentiras, tienen que ser descubiertas y corregidas. Estímulo desmesurado y falso orgullo, ciertos castigos y ocasión de tentaciones excesivamente grandes, deben ser desterrados de la escuela y del hogar.

4.° La *mentira tendenciosa.* Se origina de la fe en la autoridad y de ciertas maquinaciones y aversiones. Principalmente los padres y amigos pueden ser causa de mentiras de sospecha, tras las cuales los niños no hallan nada injusto. Las muchachas, sobre todo, mienten a conocidas y amigas al juzgar las cualidades de éstas. Los niños practican muy a menudo la máxima de los pueblos primitivos: la verdad a nuestros amigos y la mentira a nuestros enemigos.

5.° La *mentira heroica.* Cuando los niños dan informes falsos, para evitar que sean castigados sus compañeros.

También es digno de tenerse en cuenta el hecho de que al afirmar y negar con los ojos es en opinión de los niños, menos pecaminoso que afirmar y mentir "de palabra". Es tarea del educador reconocer estas clases de mentiras y sus causas, dirigiendo según ellas los métodos de corrección."

Demoor y Jonckheere, después de exponer las causas de la mentira en los niños y en su vida escolar, formulan las siguientes observaciones pedagógicas.

"Los niños pequeños no se dan cuenta generalmente de lo que constituye la mentira y hay que tomar en consideración esta inconsciencia cuando digan lo contrario de la verdad."

"Las preguntas hechas al niño pueden obrar como una sugestión por la forma o como una intimidación por el tono. Vigilemos, pues, nuestras intervenciones."

"Como la mentira es casi siempre consecuencia de una falta anterior, corrijamos al niño directamente por sus defectos iniciales (robo, desobedien-

cia, pereza, etc.) y hagámosle comprender que en cualquier ocasión debe tener el valor de confesar su error."

"La educación de los niños desde el punto de vista de su amor por la verdad y de su necesidad de expansión, se relaciona también al problema de la educación moral y más especialmente al acrecentamiento de la energía moral y del valor" (1).

24. La urbanidad como virtud social.—Es parte de la instrucción moral y de la educación lo que vulgarmente se llama urbanidad, buena crianza y, por antonomasia, educación.

Las buenas maneras revelan un espíritu culto y son como la exposición permanente del carácter.

La urbanidad es una muestra de afecto para el prójimo.

Las buenas maneras son la llave de las simpatías de nuestros semejantes.

"La urbanidad—dice D. Andrés Manjón (2)—es la flor de la caridad, así como la grosería es el fruto acedo del egoísmo."

La falta de urbanidad se llama mala educación y mala crianza.

Las personas de mala crianza son profundamente antipáticas.

Los egoístas, aunque observen algunas fórmulas externas de buena crianza, carecen en el fondo de urbanidad.

La mejor regla de urbanidad consiste en proceder de manera que no se moleste nunca a ninguna persona.

La vida escolar ofrece continuas ocasiones para el ejercicio de la urbanidad.

Y nuestras escuelas están necesitadas de cuidados perseverantes en este punto, porque suele tenerse en poco, aun entre personas de alguna ilustración, el cultivo de las buenas maneras.

Puede y debe exigirse al niño que tenga siempre posturas correctas y suavidad de modales.

Las actitudes del cuerpo tienen alguna influencia sobre las funciones y operaciones del espíritu, y toda falta de compostura en el exterior tiene una repercusión natural en el alma.

---

(1) Demoor, J., y T. Jonckeere.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 352.

(2) Manjón, Andrés.—*El Maestro mirando hacia adentro* (Madrid, 1915), pág. 597.

Los niños, ya por su inexperiencia y ligereza, ya porque las familias no dan ejemplo de buenos modales, suelen tener faltas de compostura al hablar, al andar, al comer, al jugar y al ejecutar otros muchos actos de la vida común; pero en pocos aspectos de la educación puede notarse más que en éste la acción del maestro, *siempre que el maestro sea ejemplo irreprochable de buenas maneras.*

En toda obra educativa es importante el efecto del ejemplo; pero en nada se destaca con tanto relieve como en esta parte de la educación moral que se llama buena crianza.

La vida de la escuela debe ser parecida a la de una familia bien educada, y para eso el maestro debe procurar que en la escuela haya aquellos elementos de limpieza que se usan entre personas de buen trato social (1).

Los retretes y urinarios suelen dar cabal idea de la urbanidad de quien los usa.

25. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Tienen relación con los temas expuestos en este capítulo las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

ADLER, F.—*The Moral Instruction of Children.*—New York, 1912. 270 págs. en 8.°

AGATHÓN, H.—*Las doce virtudes de un buen maestro según el beato Juan Bautista de la Salle.*—Madrid, 1900.

BAIN, Alexander.—*Moral sciencie.*—New York, 1886.

BALDWIN, James Mark.—*Social and ethical interpretations in mental development. A study in Social Psychology.*—New York, 1913.

BALMES, Jaime.—*Ética.*—Barcelona, 1920.

BARTH, Paul.—*Moralpädagogik. Verhandlungen des Ersten Deutschen Kongress für Moralpädagogik in Leipzig vom 30 März bis 1. April 1921.*—Leipzig, 1921. 170 págs. en 8.°

BINET, A.—*La suggestibilité.*—Paris, 1900.

BOUTROUX, Émile.—*Questions de Morale et d'Éducation.*—Paris, 1910?

BUISSON, F.—*L'unité profonde de la morale religieuse et de la morale laïque.*—Bruxelles, 1924.

(1) En la escuela debe haber limpiabarros, escupideras, papeleras, paños y cepillos para que los niños usen de estos objetos y aprecien prácticamente sus ventajas.

BUTLER, Samuel.—*La Vie et l'habitude.*—Paris, 1924?
292 págs. en 16.° Es sexta edición traducida del inglés.
CARPENTER, M.—*Juvenile deliquents.*—London, 1853.
388 págs. en 8.°
DALMÁU GRATACÓS, Federico.—*Elementos de Filosofía. Ética.*—Barcelona, 1921.
XVI + 476 págs. en 8.°—Es tercera edición.
ERSKINE, John.—*The Moral obligation to be Intelligent, and Other Essays.*—New York, 1916.
VI + 168 págs. en 8.°
FOLKS, H.—*Care of destitute, neglected and delinquent children.*—New York, 1902.
251 págs. en 8.°
FORMIGGINI-SANTAMARIA, E.—*Programma didattico per l'ensegnamento della pedagogia e della morale nelle scuole normali.*—Roma, 1922.
HEALY, William.—*Honesty: A Study of the Causes and Treatment of Dishonesty.*—Indianapolis, 1915.
XII + 220 págs. en 8.°
INSTRUCTION *(Moral) and Training Schools.*—London, 1908.
Es una encuesta sobre dicho tema dirigida por Sir Michael E Sadler para el primer Congreso de Educación moral celebrado en Londres el citado año.
KING, H. C.—*The Moral and Religious Challenge of our times.*—New York, 1911.
XVIII + 394.
LAPIE, P.—*L'École publique et la criminalité.*—Paris, 1900?
LAPIE, Paul.—*Morale et pédagogie.*—Paris, 1927.
XXIII + 229 págs. en 16.°
LAURENT, Émile.—*La criminalité infantile.*—Paris, 1906.
168 págs. en 8.°
MACBEATH, A.—Véase WHITE, A. K.
MANJÓN, Andrés.—*El maestro mirando hacia adentro.*—Madrid, 1915.
642 págs. en 16.° m.
Es obra de gran provecho así en el orden pedagógico como en el orden espiritual.
MORRISON, W. D.—*Juvenile offenders.*—New York, 1900.
317 págs. en 8.°
MURAT, Alexandre.—*La Morale à l'École nationale de demain. La Morale à l'École nationale d'aujourd'hui. Ce qu'elle est. Ce qu'elle devrait être.*—Paris, 1920.
196 págs. en 8.°

PALMER, G. H.—*Ethical and moral instruction in the schools.*—Boston, 1909.

PARENTS *and Teachers Association of the Ethical Culture School.*—New York, 1920?

31 págs. en 4.°

PAULSEN.—*System der Ethik.*—Berlin, 1891.

PROBLÈMES *(Les) pratiques de la pédagogie morale positive.*—Paris, 1924.

Contiene las conferencias organizadas por la "Ligue française d'éducation morale" dedicadas a la educación de la voluntad.

QUEVEDO Y VILLEGAS, Francisco.—*Enseñanza entretenida y donairosa moralidad.*—Madrid, 1648.

RUSSELL, C. B.—*Problems of juvenile crime.*—London, 1917.

SADLER, M. E.—*Moral instruction and training in school. Report of an international inquiry.*—New York, 1909.

Dos volúmenes en 8.° en que se recogen sendas opiniones sobre dicho tema de Europa, América, Australia y Japón.

SADLER, Michael E.—Véase INSTRUCTION *(Moral).*

SANZ Y ESCARTÍN, Eduardo.—*IV Congreso de Educación moral.*—Roma, 1926.—Informe y Memoria oficial.—Madrid, 1927.

30 págs. en 8.°

Trata este opúsculo de la "Posibilidad de un Código Moral Universal como base de la educación".

Es publicación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

THOMAS, P. Félix.—*Morale et Éducation.*—Paris, 1905.

TRATADO *elemental de Filosofía para uso de las clases.*—Barcelona, 1927.

Dos tomos en 8.° m.

Es traducción del francés.

Esta obra ha sido publicada por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina.

El segundo tomo contiene el tratado de Ética o Filosofía moral.

VIDARI, Giovanni.—*Etica e pedagogia.*—Firenze, 1922.

238 págs. en 8.°.

WHITE, A. K., and A. MACBEATH.—*The Moral Self its Nature and Developmen.*—Edinburg, 1926.

WINTERBURN, Florence Hull.—*Nursery ethics.*—New York, 1895.

241 págs. en 8.°

ZILLER, Tuiskon.—*Allgem. phitos. Ethik.*—Langensalza, 1886.

Es segunda edición.

CAPÍTULO XVII

Medios de educación moral. El ejercicio de la voluntad y la instrucción moral. El ejemplo y el hábito.

1. Medios de educación moral. Nota sobre el ejercicio de la voluntad.—2. La instrucción moral y la educación de dicha facultad.—3. La imitación y el ejemplo en el orden moral.—4. El instinto de imitación y la sugestionabilidad de los niños.—5. Influencia del ejemplo en el orden moral y especialmente en la educación del niño.—6. Modelos que pueden ofrecerse a los niños para su educación moral.—7. Necesidad de los buenos ejemplos para la educación moral del niño.—8. Concepto del hábito como disposición psicológica de la voluntad.—9. Importancia del hábito en la vida.—10. Factores que intervienen en la formación de los hábitos y leyes que rigen a la adquisición de ellos.—11. Hábitos que podemos adquirir.—12. El hábito y la educación.

1. Medios de educación moral.—Ya se ha dicho en el capítulo XV que el medio general de la educación de la voluntad, como el de toda clase de educación, es el ejercicio, que bajo una u otra forma siempre es algún modo de instrucción.

Entre los medios particulares de educación de dicha facultad afectiva se cuentan la enseñanza moral, los hábitos, el ejemplo, los premios y castigos y otros medios de que se trata en este capítulo y en los siguientes.

Respecto del ejercicio es preciso recordar que sin el del educando todo el trabajo del maestro será casi nulo.

Ya lo dijo acertadamente Monseñor Dupanloup:

"Lo que el maestro hace es poco: lo que él logra que hagan sus discípulos es el todo" (1).

2. La instrucción moral y la educación de la voluntad.—Admitido el principio herbartiano de que no hay educación sin instrucción (2), queda implícitamente afirmado que no es posible la educación de la voluntad sin enseñanza y sin instrucción moral.

Por otra parte, no es posible observar vida moral sin el cono-

---

(1) *Éléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes*, tomo I (Paris, 1901), pág. 161.

(2) Véanse en el tomo primero de esta obra las págs. 146-7.

cimiento de nuestros deberes y sin una conciencia ilustrada que nos dicte lo que debemos hacer y lo que debemos omitir para cumplir nuestras obligaciones.

Pero la instrucción sin práctica ni hábitos de bien obrar no sólo es baldía, sino a veces contraproducente.

Herbart y Ziller, como Sócrates y Platón, opinan que la virtud es cosa que puede enseñarse.

"Un muchacho—dice Herbart (1)—más fuerte que una sólida instrucción, un régimen firme y una disciplina permanente es una quimera."

"La Ética formal—añade P. Barth (2)—es necesaria en la educación."

En buena parte de las estadísticas de criminalidad el mayor número de delincuentes saben leer y escribir, y a veces llega al 5 por 100 los que poseen cultura superior.

Y no es raro el caso de algunos criminales que han recibido esmerada instrucción moral.

Mientras no podamos extirpar vicios y despertar y sostener virtudes, la obra de la educación puede reputarse imperfecta y aun desastrosa.

Una vez más debemos recordar que "la ciencia sin la virtud es inútil" y que "la virtud es el mejor adorno del hombre" (3).

Reconociendo la importancia de la instrucción religiosa en la educación moral, dedica P. Barth dos artículos en su *Pedagogía general* a "La educación de la voluntad por medio de las ideas religiosas" y a "La instrucción religiosa y moral" afirmando categóricamente en el segundo que "la instrucción moral es necesaria junto a la religiosa, y que aquélla será tanto más eficaz cuanto más se apoye en la vida inmediata".

"Un buen libro—añade Barth—es elemento muy importante para la educación moral, aunque más necesario para el profesor que para el alumno" (4).

---

(1) HERBART, J. Fr.—*Pedagogía general*, libro III, capítulo IV.

(2) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 127 y 130.

(3) Sentencias del *Panchatantra*. Véase la página 250 de la traducción castellana del Sr. Alemany.

(4) Autor y obra citados (Madrid, 1912?), págs. 142-54.

Y M. E. Sadler, profesor de Pedagogía de la Universidad de Manchester, dice lo siguiente sobre la necesidad de la enseñanza moral:

"Entre los profesores experimentados hay completa conformidad en afirmar que la instrucción moral directa constituye un elemento de gran valor para la educación de la voluntad cuando se da en tiempo y de modo adecuados" (1).

3. La imitación y el ejemplo en el orden moral.—El ejemplo es de notoria influencia en todos los órdenes de la vida y singularmente en el orden moral, porque todos, en mayor o menor grado, procedemos frecuentemente por imitación.

En virtud del instinto de imitación aprendemos a hablar y a andar y de igual modo aprendemos a satisfacer muchas necesidades de la vida.

La imitación de buenos modelos es la primera enseñanza en la esfera del arte; y la moda, en sus múltiples manifestaciones, tiene por principal fundamento la imitación, y la sabiduría popular la recomienda diciendo: "a imitación del Rey anda la grey".

Y G. Tarde llega a decir que "la imitación es hecho fundamental social" (2).

Aunque esta afirmación del citado sociólogo francés no pueda admitirse en sentido absoluto, bien puede admitirse, de acuerdo con un pedagogo alemán, que la imitación es "*un* hecho fundamental de la sociedad" (3).

Tratando Cervantes de los modelos dignos de ser imitados dice lo siguiente en el *Quijote:*

"Digo asimismo que cuando algún pintor quiere salir famoso en su arte,

---

(1) *Moral Instruction and Training in Schools.*

Esta obra contiene una encuesta dirigida por Mr. Sadler sobre la instrucción y la enseñanza moral en las escuelas de Europa, Australia y el Japón para el primer Congreso de Educación moral celebrado en Londres el año 1908.

(2) Tarde, G.—*Les lois de l'imitation* (Paris, 1895) y *La logique sociale* (Paris, 1895).

(3) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 120.

procura imitar los originales de los más únicos pintores que sabe; y esta mesma regla corre por todos los demás oficios o ejercicios de cuenta que sirven para adorno de las repúblicas.

Y así lo ha de hacer y hace el que quiere alcanzar nombre de prudente y sufrido imitando a Ulises, en cuya persona y trabajos nos pinta Homero un retrato vivo de prudencia y de sufrimiento; como también nos mostró Virgilio, en persona de Eneas, el valor de un hijo piadoso y la sagacidad de un valiente y entendido capitán; no pintándolos, ni describiéndolos como ellos fueron, sino como habían de ser para quedar ejemplo a los venideros hombres de sus virtudes" (1).

"Siendo el hablar—dice Luis Vives (2)—cosa natural y el lenguaje obra de un arte sin el cual nacemos, por habernos formado la Naturaleza con singular ignorancia y completamente rudos, es evidente que tenemos necesidad de imitar a otros."

Comenio, recordando a Aristóteles (3), afirma que el hombre es un ser imitador (4).

4. El instinto de imitación y la sugestionabilidad de los niños.—El instinto de imitación está mucho más desarrollado en el niño que en el adulto.

El niño que se considera imperfecto tiende, por inclinación natural, a imitar lo que se ofrece a su consideración, sin reflexionar, de ordinario, si aquello que imita es bueno o malo, y en esta tendencia, se funda la importancia educativa del ejemplo.

"La tendencia del promedio de imitación de los niños—dice Münsterberg (5)—es mucho más fuerte que la del adulto."

"El niño de un año—dice Pyle (6)—imita todo lo que ve." "Por esto, la imitación es uno de los más importantes factores aprovechables para la educación moral, como para todas las formas de educación."

---

(1) Cervantes, Miguel de.—*El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, primera parte, capítulo XXV.

(2) Vives, Luis.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), pág. 164.

(3) Véase el capítulo IV de su *Poética*.

(4) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 119.

(5) Münsterberg, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 200.

(6) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 208.

"El discípulo—dice Münsterberg (1)—imita la actitud y las acciones del maestro en un grado que va más allá del impulso ordinario."

Dada la tendencia de los niños a imitarlo todo y dada igualmente su gran sugestionabilidad puede afirmarse que *la influencia del ejemplo suele ser decisiva en la educación moral.*

El efecto que los modelos y ejemplos producen a los niños por la gran influencia que en su ánimo tiene el instinto de imitación, se agranda y multiplica además por su gran sugestionabilidad.

De aquí se desprende la gran responsabilidad que alcanza a padres y maestros, por el ejemplo que den a sus hijos y a sus educandos.

"Costumbres de mal maestro—dice un refrán castellano—sacan hijo siniestro."

Además de lo expuesto en este artículo y en el anterior sobre el instinto de imitación en general y del mismo instinto en los niños, véase lo que se dijo respecto al asunto en el capítulo XI del presente volumen, págs. 196-7.

5. INFLUENCIA DEL EJEMPLO EN EL ORDEN MORAL Y ESPECIALMENTE EN LA EDUCACIÓN DEL NIÑO.—La influencia del ejemplo es grande en la vida, sobre todo en el orden moral, y suele ser decisiva en la educación de los niños.

El ejemplo es como la iniciación del hábito. Los buenos hábitos crean buenos ejemplos: los malos, producen efectos contrarios.

El ejemplo, aunque maestro mudo, es uno de los mejores maestros de la vida moral.

"El mejor predicador es fray ejemplo" (2), y, como dice un refrán castellano, "bien predica quien bien vive".

Como prueba de la influencia del ejemplo, dice Vives (3):

"Los discípulos de Aristóteles y Platón, no sólo tomaron doctrina y letras de sus maestros, más aun del uno aprendieron a tartamudear y del otro tomaron el andar concorvados."

---

(1) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 215.

(2) Frase atribuída al Cardenal Jiménez de Cisneros.

(3) Cap. II de *La Instrucción de la mujer cristiana.*

"Increíble cosa es lo que mueve el ejemplo, y mayormente si es del padre."

"Nunca el muchacho se moverá tanto por lo que oye cuanto por lo que ve" (1).

Fray José de Sigüenza disertó admirablemente en su *Instrucción de maestros y Escuela de novicios* sobre la importancia del ejemplo en los prelados y guías espirituales. Los fragmentos que de dicha obra se transcriben a continuación bastan para dar testimonio del modo con que el clásico escritor encarece la eficacia de este medio de educación moral.

"No hay palabras—dice—con que dignamente se pueda ponderar lo mucho que puede el buen ejemplo de los que enseñan, para llevar poderosamente tras sí a los discípulos y la admirable trabazón que hay entre el movimiento de los que guían a otros con su ejemplo y doctrina y el de los discípulos que son guiados."

"Para mover a los súbditos en cualquier género de acción no hay cosa más eficaz que el movimiento y ejemplo de los Prelados y guías espirituales."

"Estos habrán de dar estrechísima cuenta a Dios, no solamente de su caída, sino también de la de aquéllos que hicieron caer con su mal ejemplo."

"Tienen, pues, obligación los maestros de procurar, ante todas cosas, mostrarse irreprensibles en presencia de sus discípulos, porque no les den ocasión de que tropiecen con su mal ejemplo."

"Y tanto es mayor esta obligación en los Maestros de Novicios, cuanto que por ser sus discípulos más tiernos en la virtud se escandalizan con mayor facilidad de cualquier niñería."

"Ver un retrato vivo de la virtud en el buen ejemplo del Maestro, es medio más eficaz y compendioso que todas las palabras y documentos que escriben los que hablaron de ella más altamente."

"Crea el Maestro que, si estando él ocioso manda trabajar a sus novicios, no faltará quien le murmure, y rehuse emprender el trabajo; pero si, dejado el ocio, se pone a trabajar el primero, no faltará quien le siga, y se avergüence de ver que con su diligencia le hace ventaja."

"El mal ejemplo más poderoso es que el bueno, no porque de su natu-

---

(1) Cap. XII de la citada obra de Luis Vives.

raleza lo sea, sino porque la nuestra por estar estragada, se aplica con más facilidad a imitar lo malo que lo bueno" (1).

"Largo es el camino de los preceptos, dice Séneca en la *Epístola VI:* corto y eficaz el del ejemplo" (2).

"Hay necesidad—dice Comenio (3)—de que los ejemplos precedan a la regla."

Y análogo pensamiento es el de Ibsen en el *Brand,* cuando dice:

"La palabra es como una estela en el mar; pero el hecho deja una huella profunda en el camino" (4).

"La educación de la voluntad—dice Nic. Tommaseo (5)—no debe hacerse a golpes de máximas morales: son los hechos los que moralizan a los hombres."

Si todo esto puede afirmarse en general, puede afirmarse con mayor motivo respecto del niño por su gran sugestionabilidad y por su tendencia a imitar cuanto ve y observa.

"El alma del niño es una página blanca, y los primeros caracteres que en ella se trazan quedan indelebles toda la vida."

El alma del niño tiene algo de impresionabilidad de las placas fotográficas, y es, desde luego un excelente aparato registrador de cuanto se halla a su alcance.

Los primeros ejemplos y las primeras ideas son como las letras esculpidas en las cortezas de los árboles nuevos, que crecen y se agrandan con los años.

Si el niño ve buenos ejemplos, los imitará, y será bueno; y si los ve malos, los imitará también, y será malo (6).

Encareciendo el valor moral del ejemplo dice textualmente Richter:

---

(1) Sigüenza, José de.—*Instrucción de maestros y Escuela de novicios* (Madrid, 1793), capítulos VII, VIII y IX.

(2) *Longum iter est per præcepta: breve et efficax per exempla.*

(3) Véase el cap. XVI de su *Didáctica magna.*

(4) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 118.

(5) Tommaseo, Niccolo.—*Della educazione* (Torino, 1916?), pág. 292.

(6) "Los medios de educar la voluntad—ha dicho Paulsen—son el ejemplo, la disciplina (que incluye obediencia, respeto y castigo) y la enseñanza de la Moral."

"No hay para los niños mejor doctrina moral que el ejemplo oído o presenciado."

"Las *Vidas paralelas,* de Plutarco, son para los maestros el mejor tratado de Ética" (1).

El mismo autor califica de "conciencia exterior del niño" al ejemplo que dan padres y maestros (2).

"Las palabras—dice Lay (3)—enseñan al niño, pero los ejemplos le arrastran."

"El maestro celoso—dice D. Andrés Manjón (4)—lo primero que necesita es dar la suave y persuasiva lección del buen ejemplo."

"Los niños aprenden más por los ojos que por los oídos, y nada hay que mueva más a la virtud que el verla practicar por el que la predica."

Y hasta Rousseau, cuya vida privada ofrece poco que imitar, dice en *Sophie ou de la femme:*

"¡El ejemplo! ¡El ejemplo! Sin esto nada se logra cerca de los niños."

6. MODELOS QUE PUEDEN OFRECERSE A LOS NIÑOS PARA SU EDUCACIÓN MORAL.—Es indudable que los modelos que más pueden influir en la educación de los niños son las personas vivas, especialmente las de su familia, sus maestros y sus amigos y compañeros.

"Por culpa de la compañía de los malos—dice el *Panchatantra* (5)—llegan a degenerar los hombres de bien."

"Para padres y maestros—dice Lay (6)—es de extraordinaria importancia conocer los amigos del niño y observar el influjo de los compañeros de juegos y de escuela."

"Manzana podrida, daña a su compañía."

Por el contrario, "allégate a los buenos y serás uno de ellos".

---

(1) RICHTER, J. P. F.—*Levana o Teoría de la Educación* (Madrid, 1924), tomo II, pág. 167.

(2) Obra citada, § 123.

(3) LAY, W. A.—*Manual de Pedagogía* (Madrid, 1925), pág. 177.

(4) MANJÓN, Andrés.—*El Maestro mirando hacia adentro* (Madrid, 1915), pág. 568.

(5) Página 89 de la traducción del Sr. Alemany.

(6) *Manual de Pedagogía* (Madrid, 1925), pág. 76.

Influyen también, por vía de ejemplo, en la educación moral de los niños y pueden presentárseles como modelos dignos de ser imitados los personajes de la Historia patria y aun los de las grandes obras literarias.

"Es preciso hacer familiares a todo niño—dice Pyle (1)—los hechos de valor y heroísmo, especialmente de patriotismo, la historia de los exploradores de todos los tiempos y países, y todos los acontecimientos emocionantes de la Historia patria."

De acuerdo con este criterio, cuando no sea posible ofrecer al niño modelos vivos de virtudes, se le ofrecerán de palabra, o por medio de la lectura, las virtudes de los personajes históricos, dando a conocer a los educandos las vidas heroicas de los Santos, de los sabios y de todos los bienhechores de la humanidad.

En la presentación de modelos dignos de ser imitados por los niños es indispensable elegir los que sean asequibles a ellos, esto es, aquellos que consideren franqueable la distancia entre sus medios actuales y el tipo ejemplar que se les propone.

7. NECESIDAD DE LOS BUENOS EJEMPLOS PARA LA EDUCACIÓN MORAL DEL NIÑO.—De las anteriores conclusiones se desprende la necesidad de ofrecer y procurar a los niños buenos ejemplos para su educación moral.

Este deber es estrechísimo para padres y maestros, que tienen la obligación de practicar lo que enseñan.

Así lo proclaman autores de todos los tiempos y de todas las naciones.

Ya el código de las *Siete Partidas*, encareciendo la importancia del ejemplo en el maestro, dice así:

"Non está bien al Maestro de reprehender a sus discípulos del yerro que él faze" (2).

"¡Ay del que instruye a otros con sus palabras y con el ejemplo los destruye!" (3).

---

(1) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 148.

(2) Partida 1.ª, título V, ley LVIII.

(3) Es pensamiento de San José de Calasanz recordado hace algunos años por un religioso escolapio en el panegírico de su santo fundador.

A este propósito dice lo siguiente O. Lipmann:

"Las normas éticas que debemos inculcar al niño, deben corresponder en lo posible al ideal moral del propio educador, y el maestro debe empezar en este empeño por comprobar si *su* ideal moral puede servir como *el* ideal moral que debemos perseguir."

"El educador debe procurar seguir lo mejor posible el ideal de conducta que predica: sólo así conseguirá que sus alumnos acepten las normas que les enseña" (1).

"La responsabilidad del educador en el orden de costumbres—viene a decir P. Barth (2)—es mayor que en todas las demás profesiones."

"El educador no es una de esas naturalezas vulgares, que, según Schiller, sólo pagan con "lo que hacen". Debe pertenecer a la aristocracia del mundo moral pagando también con "lo que es."

B. Overberg, por último, dice a los maestros:

"Sed modelo en todo para vuestros discípulos" (3).

8. Concepto del hábito como disposición psicológica de la voluntad.—La frecuente repetición de voliciones perfectas engendra el hábito, que aumentan la energía de la voluntad y facilitan su actividad normal.

Por esto se define el hábito como "una disposición permanente para ser y obrar en un sentido creado por la repetición de actos".

"El hábito—dice el P. Palmés (4)—es una tendencia adquirida o la modificación de una tendencia innata."

A lo cual añade el mismo autor que "la voluntad es la que principalmente forma las tendencias adquiridas".

Por esto puede decirse que "el hábito es voluntad acumulada".

"El hábito—dice Aristóteles (5)—es una segunda naturaleza."

---

(1) Lipmann, O.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), págs. 171-2.

(2) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 126.

(3) Overberg, B.—*Manuel de Pédagogie* (Liège, 1874), "Deuxième question".

(4) Palmés, Fernando M.ª—*Psicología* (Barcelona, 1928), págs. 212-13.

(5) Autor y obra citados, pág. 212.

"Hábito—dice W. H. Pyle (1)—es una invariable reacción adquirida para un determinado estímulo."

"La segunda gota resbala mejor que la primera sobre el mismo plano."

"El hábito es la base del carácter."

La repetición de actos en una misma dirección canaliza la actividad y hace más fácil otras repeticiones del mismo acto.

El hábito ahorra esfuerzo, perfecciona los actos y hace más rápido el ejercicio.

El hábito disminuye la conciencia de los actos, dejando libre la atención para otras actividades de mayor finura intelectual.

"De las facultades—dice L. Vives (2)—nacen actos."

"Hay actos que siguen inmediatamente la índole de la potencia respectiva. Otros necesitan práctica y ejercicio para producirse pronto y bien, de donde resulta la costumbre de realizarlos, en la cual se reúnen facilidad para obrar y propensión, y viene del vocablo griego ἕξις, que corresponde al "habitus" latino, o sea la inclinación a realizar actos semejantes a aquellos de los cuales se formó."

"Esta costumbre no sólo se dice de los actos [voluntarios], sino también de las pasiones."

Los hábitos modifican las facultades en que residen aumentando su energía.

Los efectos de los hábitos son: uniformidad de los actos habituales, perfección y prontitud en el obrar y placer en el operante.

Por los hábitos desaparecen muchos obstáculos en la ejecución de los actos, y en esto se fundan sus grandes ventajas cuando son buenos, y de aquí sus funestísimos efectos cuando son malos.

9. IMPORTANCIA DEL HÁBITO EN LA VIDA.—La importancia de los hábitos en la vida es notoria.

"El hábito es la gran fuerza conservadora y acumuladora de la vida."

---

(1)—PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 155-7 y 212.

(2) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 149.

La mayor parte de nuestras actividades están reguladas por hábitos.

"Son hábitos—dice el P. Palmés (1)—o importan hábitos todas las operaciones más comunes a todos los hombres, como las de caminar, hablar, escribir; los varios oficios, artes, profesiones y las diversas maneras de obrar en los distintos negocios de la vida. Todos los conocimientos que el hombre adquiere, todas las ciencias que llega a poseer; las maneras de pensar que cada uno cultiva; los sentimientos de que se deja llevar o que en él dominan; importan una multitud de hábitos o están modificados por el hábito."

"En una palabra, lo que la memoria es para la actividad cognoscitiva, esto viene a ser el hábito para la actividad de las tendencias."

"Todas nuestras actividades quedan en nosotros inscritas, e influyen en las maneras de obrar subsiguientes."

"De los hábitos depende en gran parte el carácter de cada individuo, su manera especial de ser y de obrar; y ellos son los principales factores de la conducta moral de cada hombre, que será bueno y perfecto, si está adornado con los hábitos moralmente buenos que se llaman virtudes; y será malo e imperfecto, si está afeado con los hábitos moralmente malos que se llaman vicios."

¡Qué sería de la vida sin hábitos!

Sin hábitos todos nuestros actos exigirían el esfuerzo con que los realizamos la primera vez.

Siendo tan grande la influencia del hábito en la vida, se explica que todos los pedagogos la reconozcan y proclamen en orden a la educación.

Tratando de la importancia de adquirir buenos hábitos dice lo siguiente el P. de la Vaissière:

"La tendencia adquirida hace que la ejecución de los actos sea más rápida, más fácil, más precisa, más perfecta, pero su principal ventaja es hacer el acto como espontáneo y automático; la atención voluntaria queda por consiguiente libre y puede dirigirse hacia otro objeto.

Por lo tanto: "El deber del pedagogo consiste en proveer a sus alumnos de un conjunto de hábitos que les han de ser muy útiles en su vida.

---

(1) Obra citada (Barcelona, 1928), pág. 214.

La educación tiene como fin formar la conducta; los hábitos son la materia propia de esta última" (1).

Contra este criterio está la opinión de Rousseau que llega a decir lo siguiente en el *Emilio:*

"El único hábito que se debe dejar tomar al niño es el de no contraer ninguno" (2).

Más razonable William James, y con él la mayor parte de los pedagogos, afirma que "cuantos más detalles de nuestra vida diaria confiemos a la guarda del automatismo, del que haya desaparecido todo esfuerzo, tanto mejor podrán cumplir su tarea las potencias superiores del espíritu" (3).

10. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS Y LEYES QUE RIGEN A LA ADQUISICIÓN DE ELLOS.—En la formación de hábitos intervienen tres factores principales: la repetición de los actos, la intensidad con que se realizan y el coeficiente pasional de que van acompañados.

"A formar los hábitos—dice P. Romano (4)—concurren especialmente la imitación y la repetición consciente y repetida."

"El hábito—añade el citado autor italiano (4)—hace posibles las multiplicación y la simultaneidad de las operaciones psíquicas, porque permite la pluralidad de la atención."

La ley fundamental del hábito es la repetición del acto correspondiente.

"La formación de un hábito en el sentido de las líneas de resistencia es tanto más fácil cuanto más fuerte haya sido la iniciativa."

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 204-5, y
JAMES, W.—*Talks to Teachers.* Traducción francesa (Paris, 1909), página 63.

(2) ROUSSEAU, J. J.—*Emile* (Paris, 1857), pág. 41.

(3) Autor y obra citados (Paris, 1909), págs. 63-4.

(4) ROMANO, P.—*Psicologia pedagogica* (Torino, 1906), pág. 173.

"No debe tolerarse excepción alguna en la repetición de actos hasta que el hábito esté bien arraigado" (1).

Para combatir un hábito vicioso es más fácil cambiarle por uno inofensivo que conseguir desarraigarle totalmente.

El hábito no se adquiere repentinamente, sino con tiempo y perseverancia.

"El hábito—dice Pyle (2)—es en cierto modo un crecimiento, y todo crecimiento requiere tiempo."

11. HÁBITOS QUE PODEMOS ADQUIRIR.—Los hábitos que podemos adquirir son muy numerosos.

"Al cabo de algunos años de vida—dice el P. de la Vaissière (3)—el hombre es un "haz de hábitos."

"El noventa por ciento de nuestra actividad es puramente automática y habitual desde que nos levantamos hasta que nos acostamos."

"La manera cómo nos vestimos y desnudamos, cómo comemos y bebemos; nuestros saludos, nuestras despedidas, el modo de descubrirnos...

Los hábitos buenos se llaman virtudes, y los malos, vicios.

Un solo acto bueno no es virtud, así como un solo acto malo no es vicio.

12. EL HÁBITO Y LA EDUCACIÓN.—Demostrada la importancia de los hábitos para la vida en general, queda demostrada indirectamente en orden a la educación.

Y tanto es esto así que para muchos pedagogos *el fin de la educación es solamente la adquisición de buenos hábitos* (4).

Realizado por primera vez un acto (bueno o malo), cuesta ya

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 219.

(2) Obra citada (Madrid, 1917), pág. 186.

El capítulo VIII de la *Psicología pedagógica*, de William JAMES, trata de las "Leyes del hábito".

Véanse las páginas 74-90 de la edición castellana publicada en Madrid el año 1924.

(3) VAISSIÈRE, J. de la.—*Pedagogía pedagógica* (Madrid, 1919), página 204.

(4) ROMANO, P.—*Psicologia pedagogica* (Torino, 1906), pág. 172.

menos esfuerzo su repetición, y si se repite algunas veces, el esfuerzo disminuye poco a poco, hasta que desaparece casi por completo.

En esto estriba la importancia del hábito como elemento educativo.

Siendo posible que el niño adquiera buenos hábitos y que deje los malos, a este fin hemos de encaminar todos los esfuerzos de la educación.

Según Platón, es de gran importancia "el modo cómo se ha formado y acostumbrado cada uno desde la niñez" (1).

"Procuremos, pues—dice W. James (2)—, convertir tan pronto como podamos en automáticas y habituales cuantas acciones útiles nos sea posible."

"Es de la mayor importancia—añade el mismo autor (3)—que los maestros se den cuenta de la trascendencia del hábito."

"Toda nuestra vida, en cuanto tiene una forma definida, no es sino una masa de hábitos prácticos, emocionales e intelectuales sistemáticamente organizados en pro o en contra nuestra, que nos arrastran irresistiblemente a nuestro destino."

"No somos sino manojos de hábitos."

Paul Barth considera el hábito equivalente a la formación inmediata de la voluntad, que tiene por fin la acción y se dirige a fortificar la buena conducta (4), y estudia extensamente el hábito por la inspección con preceptos positivos y negativos; en relación con los premios y castigos, con los sentimientos y con el ejemplo (5).

Por último, conviene añadir en orden a la teoría expuesta que *los educadores debemos tener en cuenta las leyes psicológicas que rigen a la adquisición de los hábitos,* y que *hemos de desarrollar en los niños el hábito del esfuerzo voluntario.*

---

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 150.

(2) James, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 77.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1924), págs. 74 y 76.

(4) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 84.

(5) Autor y obra citados (Madrid, 1912?), págs. 97-126.

El citado pedagogo alemán considera como causas de la educación mediata de la voluntad "las ideas morales y las ideas religiosas".

Véanse las págs. 126-54 de la referida edición castellana.

CAPÍTULO XVIII

Premios y castigos como medio de educación moral.

1. Necesidad de los premios y castigos en la educación moral.—2. Opiniones autorizadas sobre el uso de los premios y castigos.—3. La mayor parte de los pedagogos sostiene la necesidad de premios y castigos en la educación de la voluntad. 4. Opinión dominante contra el uso de los castigos corporales.—5. Opiniones de Herbart y de otros pedagogos en favor de los castigos corporales.—6. Normas y advertencias sobre el uso de los castigos como medio de educación moral.—7. Manera de disminuir el número de castigos.—8. Necesidad de que el maestro no esté airado cuando haya de castigar.—9. Sistemas de castigos que diversos autores recomiendan.—10. El sistema de las reacciones naturales aplicado a la educación moral de los niños.—11. Conclusiones a que se presta la doctrina de este capítulo con respecto a los premios y castigos como medio de educación moral.

1. Necesidad de los premios y castigos en la educación de la voluntad.—El hombre que ha conseguido la perfección moral de que es capaz puede decir al Autor de todo bien:

> Aunque no hubiera gloria, yo te amara,
> y aunque no hubiera infierno, te temiera;

pero no somos, de ordinario, tan perfectos, que no necesitemos de algún estímulo para obrar bien y de algún temor que nos aparte del mal.

De aquí la necesidad de los premios y castigos para conservar el orden en la vida social.

No todo lo que agrada es bueno, y por esto el placer no puede tomarse como norma fija y única de educación moral.

Sin embargo, como el niño obedece más a los impulsos del placer y del interés que al estímulo del deber, conviene aprovechar estos recursos en los comienzos de la educación.

En este principio se funda la regla para la cual estamos obligados a que la escuela y el maestro, la educación y la enseñanza, sean agradables, y en el placer se funda asimismo la eficacia de los premios en la obra de la educación de los niños.

La consideración del dolor nos retrae de ejecutar ciertos actos,

y este otro principio sirve de base a la eficacia de los castigos en la obra de la educación primaria (1).

Algunos antropólogos sostienen que el delincuente es un enfermo, y deducen de esta afirmación la necesidad de curarle y de suprimir la pena.

La misma teoría han sostenido varios pedagogos, aplicándola a la escuela: el niño que falta—han dicho—no merece castigo, y hay que corregirle por la persuasión.

Estas conclusiones son inadmisibles.

La Historia enseña que todos los pueblos han tenido en sus códigos (o al menos en sus costumbres) penas y castigos para los infractores de las leyes, y en ningún país civilizado se prescinde de esta salvaguardia del orden social.

Todas las organizaciones sociales, desde la más elemental, como es la familia, hasta las más complicadas, como la de un estado político, tienen por fundamento un sistema de sanciones.

La naturaleza tiene el premio de la salud para el que observa sus preceptos, y el castigo de la enfermedad para aquellos que le quebrantan.

Todas las religiones señalan también premios para los buenos y castigos para los malos, y en los Libros Sagrados de nuestra Fe católica se recomienda el prudente castigo de los hijos como medio de dirigirles al bien.

"El que ama a su hijo—dice el *Eclesiástico* (2)—le hace sentir a menudo el azote o *castigo*, para hallar en él al fin su consuelo y procurarle que no haya de ir mendigando de puerta en puerta."

Y del libro *Los Proverbios* (3) son los siguientes versículos:

"Quien escasea el castigo quiere mal a su hijo; mas quien le ama le corrige continuamente" (4).

---

(1) Balmes, en la *Ética* de su *Curso de Filosofía elemental*, dedica un razonado artículo a demostrar filosóficamente la necesidad de premios y castigos y a disertar sobre la naturaleza y cualidades esenciales de la pena.

(2) Cap. XXX, v. 1 (322-302 años antes de J. C.).

(3) Fué escrito por Salomón en el primer tercio del siglo x antes de J. C.

(4) Cap. XIII, v. 24.

"Corrige a tu hijo; no pierdas las esperanzas; pero no llegue tu severidad hasta ocasionarle la muerte" (1).

"No escasees la corrección al muchacho; pues, aunque le des algún castigo no morirá" (2).

"Pegada está la necedad al corazón del muchacho; mas la vara del castigo la arrojará fuera" (3).

"Aplicaos—dice San Juan Bautista de la Salle (4)—a reprender a vuestros discípulos, porque esta es una señal de vuestro celo por sus almas."

"La reprensión—dice una obra notable contemporánea (5)—es legítima y necesaria."

"La reprensión es, además de un derecho, una obligación del maestro, porque el maestro es un delegado del padre, y nadie puede negar a los padres el derecho de reprender a sus hijos."

No es cuerdo, por tanto, pensar que pueda existir una sociedad humana sin premios y sin castigos, esto es, sin sanción moral de ninguna clase.

Toda sociedad necesita, para conservar el orden, premios y castigos; y como la escuela es una sociedad, es preciso que en la escuela haya premios y castigos.

Pues si esto es así, y en la escuela no se establecen premios y castigos, la escuela no preparará para la vida social.

Por el contrario, si la escuela ha de preparar para la vida, ha de practicar el sistema de premios y castigos con el carácter benigno y con las restricciones de que se trata en otro artículo del presente capítulo.

Los premios y los castigos son medios útiles para la educación de la voluntad cuando son justos.

Los castigos justos purifican y se reciben con cierta resignación.

Los premios inmotivados ensoberbecen, pero, siendo proporcionados y oportunos, son una satisfacción a la justicia.

---

(1) Cap. XIX, v. 18.

(2) Cap. XXIII, v. 13.

(3) Cap. XXII, v. 15.

(4) *Deuxième méditation pour le temps de Retraite.*

(5) *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Écoles Chrétiennes,* (Paris, 1901), pág. 228.

Las recompensas mejores son las que ponen en juego afectos desinteresados.

Costumbres añejas (que es necesario combatir con energía), falta de habilidad o de vocación, holgazanería y descuidos del maestro pueden llevar al abuso de los premios, y más aún, de los castigos, sin advertir que *este abuso hace que unos y otros pierdan su eficacia.*

Los premios y los castigos, no sólo son necesarios en la educación colectiva de los niños, sino que lo son también en la educación de cada uno de ellos.

En efecto, el niño ha de formar parte de una nación cuyo orden social tiene por fundamento la responsabilidad de los ciudadanos, así como una sanción de premios y castigos, y *no prepararíamos al niño para la vida social si no le estimulamos también al cumplimiento del deber con dichos medios disciplinarios.*

Los premios y castigos son asimismo necesarios para la educación de la voluntad, porque los demás medios conocidos son insuficientes para este fin.

La escuela debe ser una sociedad ordenada; pero tengamos presente que, *siempre que el orden se conserve en la escuela, el maestro y los niños serán tanto mejores cuanto menos se use de premios y castigos.*

El progreso moral en la escuela se determina por la atenuación de los premios y castigos.

2. Opiniones autorizadas sobre el uso de premios y castigos como medios de educación moral.—Con lo que han dicho algunos pedagogos famosos sobre premios y castigos hay materia suficiente para componer un libro, y como las opiniones sobre la materia son con frecuencia encontradas y de muy variados matices es difícil clasificarlas e inducir de ellas una regla de conducta.

De todas suertes, las opiniones que a continuación se transcriben han sido clasificadas en los siguientes grupos:

1.° Contrarias a la existencia de premios y castigos en la escuela. Son en realidad escasas.

2.° Favorables al uso de premios y castigos, aunque algunas con salvedades y restricciones. Son las más numerosas.

3.º Contrarias al uso de castigos corporales. Son las dominantes.

4.º Favorables al uso de castigos corporales. Son escasas, pero algunas de notoria autoridad.

Aunque no radicalmente, el pedagogo alemán P. Natorp sostiene la conveniencia de atenuar y aun de suprimir los premios y castigos.

He aquí sus palabras:

"Un niño que sabe que es querido y que se halla dirigido rectamente es siempre fácil de conducir."

"Entonces el castigo es, por lo general, tan poco necesario como el premio."

"El castigo y el premio, especialmente cuando tienen un carácter sensible son poco apropiados para esto [para despertar y mantener la conciencia del deber y de la responsabilidad]".

"El mejor educador será siempre el que pueda prescindir completamente, por lo menos en su forma sensible, del premio y del castigo; y esto es siempre posible en el aprovechamiento pleno de la acción moral que fluye de una relación cordial entre el educador y el educando" (1).

En estas opiniones acompañan a Natorp los escritores que siguen a dicho pedagogo en su criterio de Pedagogía social.

San Pablo no quería que "los padres castigasen a sus hijos con demasiada severidad para que no se hiciesen apocados" (2).

Son también de notar en este aspecto del problema pedagógico las siguientes sentencias sobre el uso del castigo:

"Desde la persuasión hasta el castigo—dice—son varios los recursos de la política, según ha dicho Svayambhu. De todos ellos, el castigo es el peor, y hay que emplearlo en último extremo."

"Cuando se pueda obtener éxito por la persuasión, no debe el sabio emplear el castigo. Si la bilis se aquieta con el azúcar cande, ¿qué necesidad hay de cohombro?"

---

(1) *Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), pág. 67.

(2) *Epístola a los Colosenses*, cap. III, v. 21.

"De todos los medios el palo es el peor, y por eso hay que emplearlo en último extremo" (1).

3. LA MAYOR PARTE DE LOS PEDAGOGOS SOSTIENE LA NECESIDAD DE PREMIOS Y CASTIGOS EN LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD. Fuera de Natorp y de los pedagogos que han sido influídos por las tendencias de los antropólogos italianos antipenalistas, la mayor y mejor parte de los pedagogos y educadores, antiguos y modernos, defienden el uso de los premios y castigos en la educación primaria.

El mayor número de razones se refiere al uso de castigos, porque el de premios tiene menos impugnadores (2).

Entre los muchos textos que podrían citarse en favor de los premios y castigos para la educación moral, baste aducir los siguientes:

Schwarz diserta largamente sobre los castigos en la tercera parte de su *Pedagogía o Tratado completo de educación y enseñanza* (Madrid, 1846), y los clasifica en castigos de honor y de privación, trabajos forzados, castigos corporales, exclusión de la escuela y multas, declarando que todos los castigos deben ser clasificados y aplicados en escala gradual.

Overberg, admitiendo el principio de la responsabilidad del niño y de la sanción de sus actos, escribió con grande amor hacia la niñez, un tratado completo de premios y castigos, que responde por entero a su carácter caritativamente evangélico, afirmando que el maestro, en cuanto sea posible, debe imitar a Dios en la manera de premiar y en la de imponer los castigos. Overberg da

---

(1) *Panchatantra*, traducción castellana (Madrid, 1908), págs. 137 y 269. El *Panchatantra*, que se compone de cinco series de cuentos y es una de las obras más notables de la Literatura sánskrita, fué escrito antes del siglo VII de la Era cristiana, pues en tiempo de Josru Anoskirvan (531-579), rey de Persia, fué traducido del pahlevi; pero hay razones de peso para creer que la obra data de época mucho más antigua.

(2) P. Barth, en su tratado de *Pedagogía general* hace una reseña histórica y crítica de los castigos en orden a la educación moral.

Véanse las págs. 100-9 en la edición castellana de dicha obra, publicada en Madrid hacia el año 1912.

reglas también para que se evite la frecuencia de los castigos (1).

El buen Rollin trata extensamente de los premios y los castigos (2), de las ventajas e inconvenientes de los castigos, de las reglas que se han de observar en su aplicación y del modo de reprender.

"La experiencia demuestra—dice W. Rein (3)—que no podemos prescindir de los castigos en la educación."

"Una ojeada a la Historia de la educación enseña el papel importante que tal medio disciplinario jugó en los primeros tiempos, cuando era considerado como el único medio de educación."

"La vigilancia el niño—dice el P. Vaissière (4)—, que debe apartar de él cuanto es nocivo, ya para su vida presente, ya para su porvenir, no debe tomar en modo alguno como fin la supresión de cuanto pudiera hacerle sufrir."

"En cierto sentido no hay sino ventajas en que el niño sienta vivamente las funestas consecuencias inmediatas de sus actos defectuosos."

"Cuando el dolor viene a interesar el ejercicio mismo de la acción dañina, coloca en la vida psicológica un origen de inhibición relativo a la acción misma."

"*No hay que exagerar, pues, el temor del riesgo.*"

"Nada reemplaza en el niño a la experiencia del dolor vivido" (4).

"La vieja costumbre—dice W. H. Pyle (5)—de premiar a los niños cuando hacen lo que creemos que deben hacer y castigarlos en caso contrario, tiene una saludable justificación científica."

"El maestro—dice el doctor Rodríguez Lafora (6)—debe tener en cuenta que la dulzura y la simpatía hacia el escolar son siempre más ventajosas que la rigidez; pero esto no excluye por completo los castigos, pues la exagerada indulgencia puede ser tan perjudicial para los niños como la severidad excesiva."

---

(1) *Manuel de Pédagogie ou Guide de l'Instituteur* (Liège, 1874).

(2) Véase su obra *Educación de la juventud,* traducida al castellano e impresa en Madrid el año 1755.

(3) Rein, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1914?), pág. 161.

(4) Vaissière, J. de la.—*Psicología experimental* (Madrid, 1919), página 208.

(5) Pyle, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), pág. 81.

(6) Rodríguez Lafora, Gonzalo.—*Los niños mentalmente anormales* (Madrid, 1917), págs. 537 y 540.

El refranero castellano dice lo siguiente con referencia al castigo:

"Con viento limpian el trigo y los vicios con castigo."
"Leño y enseño del mal hijo hacen bueno."
"A los niños de pequeños, que no hày después castigos para ellos."

Y discurriendo G. Gentile sobre el concepto de disciplina moral llega a decir que el culpable "tiene derecho al castigo", porque tiene derecho a ser corregido (1).

4. OPINIÓN DOMINANTE CONTRA EL USO DE LOS CASTIGOS CORPORALES.—La opinión contraria a los castigos corporales es casi unánime.

Además de las alusiones que a esta práctica hacen algunos de los pedagogos antiguos, son de notar por la fecha remota en que fueron expuestas las opiniones sobre dicho tema por Quintiliano y Plutarco de Queronea, que vivieron a fines del siglo I de la Era cristiana (2).

Quintiliano, en el cap. III del libro primero *De Institutione Oratoria,* dice sobre el citado tema lo siguiente:

"El azotar a los discípulos, aunque está recibido por las costumbres, y Crysipo no lo desaprueba, de ninguna manera lo tengo por conveniente. Primeramente porque es cosa fea y de esclavos, y ciertamente injuriosa si fuera en otra edad, en lo que convienen todos. En segundo lugar, porque si hay alguno de tan ruin modo de pensar que no se corrija con la reprensión, éste también hará callo con los azotes, como los más infames esclavos. Ultimamente, porque no se necesitará de este castigo, si hay quien les tome cuenta estrecha de sus tareas. Mas ahora parece que de tal suerte se corrigen las faltas de los niños cometidas por el descuido de sus ayos, que no se les obliga a hacer su deber, sino que se les castiga por no haberlo hecho. En conclusión, si a un niño pequeñito se le castiga con azotes, ¿qué harás con un joven, a quien ni se le puede aterrar de este modo, y tiene que aprender cosas mayores? Añadamos a esto, que el acto de azotar trae consigo muchas veces a causa del dolor y miedo cosas feas de decirse, que

(1) GENTILE, G.—*Sommario di pedagogia* (Milano, 1916), pág. 59.

(2) Las fechas aproximadas en que dichos escritores clásicos vivieron son las siguientes:

Quintiliano: 35-95 años después de J. C.
Plutarco de Queronea: 48-120.

después causan rubor: la cual vergüenza quebranta y abate al alma, inspirándola hastío y tedio a la misma luz. Además de lo dicho, si se cuida poco de escoger ayos y maestros de buenas costumbres, no se puede decir sin vergüenza, para qué infamias abusan del derecho y facultad de castigar en esta forma los hombres mal inclinados: y cuán ocasionado es a veces a otros este miedo de los miserables discípulos. No me detendré mucho en esto: demasiado es lo que se deja entender. Por lo que baste el haber dicho, que a ninguno se le debe permitir demasiado contra una edad débil, y expuesta a la injuria."

La opinión de Plutarco de Queronea contra los castigos corporales es la siguiente:

"Hay que llevar a los niños a la práctica del bien por medio de exhortaciones, de palabras, y no ¡oh dioses! por golpes y malos tratos (no comento la indignidad de semejante sistema, más apropiado para esclavos que a jóvenes de condición libre). Con este régimen el niño acaba por ser imbécil, idiota, toma horror al trabajo, tanto a causa de los golpes como por efecto de las humillaciones. La alabanza y la censura son más eficaces que todas las crueldades hechas en niños de condición libre. La alabanza los alienta hacia el bien, la censura los aparta de lo vergonzoso. Hay, por el empleo sucesivo y variado de las reprensiones y de los elogios que, avergonzarlos si tienden a la presunción, o realzarlos por medio de arengas. Así lo hacen las amas de cría, quienes después de haber hecho llorar al niño, les presentan el pecho para consolarlos. No se les debe enorgullecer e hinchar por los elogios; porque el exceso de elogios los hace insolentes y los enerva" (1).

"Nadie conviene ya con el poeta griego (2)—dice Münsterberg (3)—en que "el hombre que no ha sido azotado no ha recibido verdadera educación."

"En mujer, brahmán, asceta y niño—dice el *Panchatantra* (4)—no hagas nunca violencia, y especialmente en aquellos que han puesto en ti su confianza, aunque te cueste la vida.

---

(1) Plutarco.—*Morales* (Alcalá de Henares, 1548), artículo antepenúltimo, en el fragmento que trata de "El castigar los niños".

(2) Se refiere a Menandro, cuyas palabras se citan en la página 383 del presente tomo.

(3) Münsterberg, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 375.

(4) Traducción castellana (Madrid, 1908), pág. 300.

Comenio dice que "pegar a un niño es como querer afinar con los pies un delicado instrumento músico".

Jovellanos redujo los castigos (1) a reprensiones, humillaciones y privaciones (2).

Locke, en su *Educación de los niños* (Madrid, 1817) dice no hay cosas menos propias para corregir las faltas que el látigo y el castigo (3).

Bain admite los premios y castigos en la disciplina escolar y dice, en la *Ciencia de la educación* (Valencia, 1882), que la emulación, el elogio, el vituperio, la humillación, el arresto y el aumento de trabajo anularán la necesidad de los castigos corporales (4).

"Mucho debiera sorprendernos—dice Richter (5)—ese grave error pedagógico, desfigurado por la costumbre de castigar duramente a los niños a presencia de otros para dar ejemplo."

Benot, en su obra *Errores en materia de educación* (Madrid, 1899), dice que los castigos pueden ser corporales, privativos y morales, y añade que sólo rarísima vez se acuda a los primeros.

"El castigo corporal—dice Natorp—es difícil de evitar en las circunstancias dadas particularmente en las escuelas. También sería excesivo decir que es inadmisible en todas las circunstancias."

"Pero en sí no tiene ningún género de valor educativo; cuando más puede ser en el momento dado el camino más corto y cómodo para restablecer de un modo rápido y enérgico el orden y la paz, condiciones previas indispensables de toda actividad instructiva y educativa. Mas apenas se traspasa los finos límites en que es lícito su efecto, es totalmente funesto desde un punto de vista educativo. Por esto se debería tender a poder prescindir por completo de él."

"No nos referimos aquí de ningún modo a los medios sencillos de una

---

(1) Para los alumnos del Colegio imperial de Calatrava.

(2) Véanse las págs. 373-376 del segundo tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispano americana.*

(3) Págs. 481-497 del segundo tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispano americana.*

(4) Véanse las págs. 179-181 del primer tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispano americana.*

(5) Richter, J. P. F.—*Levana, o Teoría de la Educación* (Madrid, 1924), tomo II, pág. 150.

suave corrección física, ejercida sobre la atención, que apenas necesitan tocar el ánimo del alumno y turbar la relación cordial con el educador. Esto, en fin de cuentas, no cae bajo el concepto de castigo."

"Sin restricción, en cambio, es de rechazar el más común de los efectos del castigo corporal, el que se obtiene mediante el temor del dolor sensible."

"El niño no debe temer el dolor; si está endurecido este efecto no puede sobrevenir. Empero este efecto se espera, se pide de él; con ello se le educa por la cobardía."

"Siempre—añade el citado autor (1)—será considerado como el mejor pedagogo aquel que pueda prescindir por completo de los castigos corporales."

"El maestro que es maestro de cuerpo entero—dice D. Andrés Manjón (2)—nunca se cansa de ser paciente; jamás se descompone interior, ni exteriormente; nunca emplea palabras iracundas o groseras, ni epítetos injuriosos, ni tratamientos bruscos o violentos, y jamás golpea con mano ni vara."

"Más culpable seré yo castigándolos, que lo son ellos por haber nacido."

"No aceptamos las correcciones corporales—dicen, por fin, Demoor y Jonckheere (3)—. Las consideramos como ilógicas y como nocivas. Son ilógicas porque no aparecen como las consecuencias naturales del acto ejecutado, y, por lo tanto, no tienen significación intelectual o moral. Son nocivas porque representan exclusivamente la desaprobación del maestro. Sin duda son enérgicas, puesto que provocan el sufrimiento físico. Pero el dolor, aunque sea fuerte, ¿es eficaz desde el punto de vista educativo? Seguramente, no. Y comprometen la dignidad del maestro. El niño que ha faltado no debe ser domado, sino modificado. Hay que enseñarle prácticamente la posesión de sí mismo por medio de un renovado llamamiento a la razón."

"La curación de la cólera será obtenida por medio de un régimen moral y de una disciplina racional. El niño debe estar convencido de que no nos doblegaremos a sus caprichos y que nada tienen de artificial la dirección impuesta, las órdenes dadas, las observaciones hechas y los castigos infligidos. Importa, pues, que padres y educadores no tengan caracteres débiles o versátiles; su voluntad debe ser, por el contrario, serena y reflexiva."

---

(1) NÁTORP, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), págs. 257-9.

(2) MANJÓN, Andrés.—*El Maestro mirando hacia adentro* (Madrid, 1915), págs. 181-2 y 205.

(3) DEMOOR, J., y T. JONCKHEERE. *La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 257-8.

"En la educación de los niños coléricos debe evitarse y alejarse todo motivo de crisis. La actitud del maestro será serena y seria, sus órdenes claras y resueltas, sus apreciaciones reflexivas y exactas. La ironía no debe intervenir nunca como medio de acción. Sobre todo, al principio de la curación, hay que evitar, en la medida de lo posible, el castigo. Si éste se impone, será infligido tal y como ha sido anunciado. Que el maestro no hable nunca de un castigo que no ha de poder ser aplicado. Este régimen exige fatalmente, de parte del que lo quiere establecer, firmeza, autoridad y paciencia."

5. Opiniones de Herbart y de otros pedagogos en favor de los castigos corporales.—A pesar de las opiniones expuestas en los artículos precedentes, no faltan autorizados pedagogos que, si no recomiendan, al menos aceptan los castigos corporales como medios de educación moral.

Ningún educador contemporáneo haría suyo este pensamiento de Menandro:

"El hombre que no es azotado, no es educado" (1); pero un pedagogo de tanta autoridad como Herbart, dice lo siguiente sobre los castigos corporales:

"Será en vano tratar de desterrar por completo los castigos corporales que se aplican cuando no bastan las amonestaciones; pero han de ser tan poco frecuentes que sean más temidos de lejos que realmente aplicados."

"No perjudica al muchacho recordar que ha sufrido alguna vez la palmeta cuando niño" (2).

"Pestalozzi—dice Natorp (3)—ha defendido el castigo corporal en la educación familiar, pero lo ha reprobado en la educación escolar."

Y el mismo Natorp, después de afirmar que "el mejor educador será el que pueda prescindir completamente del premio y del castigo", añade:

"Sin embargo, en algún caso puede ser el castigo sensible un medio adecuado para asentar firmemente una necesidad momentánea, y al menos no se puede decir que perjudica en aquellos casos en que surge realmente

(1) Menandro fué un poeta griego que vivió a mediados del siglo IV antes de Jesucristo.

(2) Herbart, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 42.

(3) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), pág. 67.

como un flujo del amor y de la seriedad moral del educador hacia el niño" (1).

"Stanley Hall nos dice que una de las funciones de la educación es instruir y tener bajo tutela las inteligencias salvajes, y recomienda a este propósito, sencillas amonestaciones y azotainas, y como profilaxis, buena salud, trabajo y vida ordenada."

"Mucha prudencia se necesita para tratar con niños coléricos: algunas veces hay que dejarlos: otras, darles una azotaina..." (2).

El mismo autor norteamericano, que es profesor de Psicología pedagógica de la Universidad de Missouri, tratando del modo de corregir las escapatorias de los niños, dice textualmente:

"Algunos padres soportan estos disgustos durante años, cuando unas azotainas, propinadas a su debido tiempo, serían suficientes para corregir la tendencia" (3).

Y un notable escritor francés, Fernando Nicolay, en su obra *Los niños mal educados* (Barcelona, 1904), opina que "la corrección manual es necesaria en la educación del niño, aunque sólo debe emplearse en raras circunstancias".

6. NORMAS Y ADVERTENCIAS SOBRE EL USO DE LOS CASTIGOS COMO MEDIO DE EDUCACIÓN MORAL.—El maestro, como delegado del padre, tiene, en cuanto a premios y castigos, para los niños que educa, las mismas atribuciones que tienen los padres ilustrados y prudentes para la educación de sus hijos; pero en este punto debe considerar el maestro que los derechos y los deberes son correlativos, y que no le es lícito agotar dichas atribuciones si no agota a la vez la solicitud y los cuidados que en la educación de los hijos corresponden a los padres.

De aquí se deduce una regla general respecto al uso de los castigos: *deben usarse los castigos que el amor dicte.*

"Quien bien ama, bien castiga", teniendo presente que *para nada se necesita tanta prudencia como para castigar.*

El castigo debe imponerse para restablecer el orden perturbado

---

(1) Autor y obra citados Madrid, 1915), pág. 67.

(2) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 71-2.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1917), pág. 100.

por la falta, después de haber convencido al culpable de la perturbación producida, y esto se conseguirá haciendo comprender al niño que el castigo se le impone por amor y por la conveniencia de su enmienda.

El castigo debe habituar al castigado al cumplimiento de su deber.

No debe confundirse la indulgencia con la debilidad.

La gran dificultad en la educación moral del niño está en poder unir en feliz consorcio la firmeza con la dulzura.

El castigo justo es siempre un acto bueno, y no es difícil que lo hagan entender así al niño los maestros de vocación.

Si el niño desobedece, consideremos que el rebelde es un niño *y dejemos pasar el arrebato de la pasión.*

La misión del maestro (y de todo educador) *es corregir sin lesionar.*

El castigo parecerá al niño venganza mientras no vaya precedido de una iniciación de arrepentimiento franco y, si es posible, de arrepentimiento completo.

La consideración del orden perturbado y de los malos efectos de la falta despiertan siempre el arrepentimiento, y en los casos que esto no se pueda conseguir (porque el entendimiento del niño no alcanza a comprender las razones de orden moral), el castigo será un acto de crueldad y un abuso de fuerza que debe evitarse por ineficaz, cuando no por dañino o indigno para la educación de la voluntad.

Antes de emplear un castigo hay que discurrir bien si la falta le requiere o merece ser perdonada. En todo caso, sólo debe llegarse al rigor después de haber agotado la razón y la dulzura.

Antes de castigar conviene saber si la falta proviene de ignorancia, de incapacidad, de olvido o de malicia.

Cuando la falta proviene de ignorancia, el castigo es injusto. En este caso el maestro debe instruir lo suficiente al niño para que no la repita.

Cuando la falta proviene de incapacidad merece excusa y no castigo. Si a un niño se le exige que haga una suma y no sabe sumar, no merece la falta castigo de ninguna clase.

Cuando la falta proviene del olvido, tampoco es justo el castigo,

porque el olvido es una especie de ignorancia. Entonces una advertencia será mucho más eficaz que el castigo.

Cuando la falta proviene de malicia indudable aún suele bastar la reprensión por la primera vez; si el niño reincide, se le conmina con el castigo, y si no se enmienda, se le castiga.

No debe imponerse ningún castigo si antes no se ha advertido de él a los que puedan recibirle.

Los maestros inhábiles y, sobre todo, los principiantes, son muy propensos al abuso del castigo. La falta de medios y recursos para dirigir la escuela les lleva frecuentemente a este vicio.

Aun en las faltas de los niños en que la malicia es la causa manifiesta, debemos aplicar el castigo con indulgencia, porque las faltas más graves de los niños nunca tienen la malicia que en los adultos.

Procediendo, en la aplicación de los castigos, con la prudencia arriba indicada, el castigo será el último recurso a que apelen los maestros para someter a los preceptos morales la voluntad de los discípulos rebeldes.

Y como, además, los castigos se pueden graduar, los que son dolorosos se usan pocas veces si la obra de la educación moral está dirigida por persona competente.

Si, después de la conminación, la falta se reproduce, el castigo es indispensable. Nos retiramos del fuego instintivamente porque siempre quema, y el niño debe retirarse de la falta porque esté convencido de que, si reincide después de la conminación, no faltará nunca el castigo.

Para la corrección moral tienen más importancia que el castigo el modo y manera de imponerle.

El castigo ha de ser vario y graduado para que sea más eficaz, y en la escuela pueden considerarse como castigos, y tener efectos de tales actos de suyo indiferentes.

Uno de los castigos más eficaces es el perdón.

El maestro no debe burlarse nunca del niño, ni con pretexto de su educación moral.

Este es un defecto que el niño no perdona y que le aleja del maestro con fuerza mayor que el castigo más cruel.

La corrección ha de ser pura, caritativa, justa, conveniente,

moderada, apacible y prudente, para que aproveche a quien la hace, y voluntaria, respetuosa y silenciosa, para que aproveche a quien la recibe.

Antes de castigar, consideremos primero si nosotros tenemos alguna parte en la falta del niño, y si así es, no será lícito castigarle no castigándonos nosotros a la vez.

Abundando en estas ideas dice lo siguiente D. Andrés Manjón:

"¿No deberé yo examinarme para ver si tengo yo la culpa de que mis alumnos sean como son?" (1).

Con acre ironía dice a este propósito un autor contemporáneo—Bertrán Rusell—que "es más fácil castigar a un niño cuando se aburre que hacer interesante la enseñanza".

7. MANERA DE DISMINUIR EL NÚMERO DE CASTIGOS.—*Debemos disminuir, en cuanto sea posible, el número de castigos, y, para esto, lo mejor es disminuir las ocasiones de que los niños falten* (2).

Para disminuir las ocasiones de que los niños falten a su deber es necesario tenerlos siempre ocupados en algo útil.

Si el maestro descuida a los niños, los castigos más severos no serán bastantes para someterlos al cumplimiento del deber.

Es medio más eficaz de corrección para los niños culpables que escriban un acto de contrición o un tema moral referente a la falta cometida. Así confiesa indirectamente, y la confesión de una falta puede ser principio de arrepentimiento.

Esta escritura, leída luego, si parece necesario, hace reflexionar al niño sobre el desorden que ha producido, y frecuentemente le corrige.

El castigo corporal rebaja al que lo usa, y, de ordinario, es un acto de crueldad que debe proscribirse en absoluto como medio educativo.

8. NECESIDAD DE QUE EL MAESTRO NO ESTÉ AIRADO CUANDO HAYA DE CASTIGAR.—*El maestro no debe castigar nunca con có-*

---

(1) MANJÓN, Andrés.—*El Maestro mirando hacia adentro* (Madrid, 1915), pág. 205.

(2) En el orden moral, como en el físico, siempre es preferible la Higiene, que evita enfermedades, a la Terapéutica, que no siempre las cura.

lera, sobre todo cuando la falta se ha dirigido al mismo maestro. En este caso, todo castigo parecerá venganza y, en vez de corregir al niño, le dará ocasión para nuevas faltas.

La cólera del maestro se evitará seguramente dejando pasar algún tiempo entre la comisión de la falta y la imposición del castigo.

En manera alguna castigará el maestro cuando esté airado.

Será siempre de oportuno y edificante recuerdo para todos los educadores cuando se hallen dominados por la ira la siguiente frase atribuída a Platón:

—"Te castigaría, si no estuviese tan airado" (1).

El castigo es siempre más justo y más eficaz cuando no se impone inmediatamente después de la falta.

Cuando entre la falta y el castigo media algún tiempo, el niño no suele estar dominado por la pasión que le llevó a perturbar el orden, y está mejor preparado para recibir el castigo.

El maestro, por su parte, puede entonces apreciar mejor las circunstancias de la falta, y buscar para la corrección un castigo proporcionado y eficaz.

Respecto del aplazamiento del castigo para que no siga inmediatamente a la falta, conviene tener en cuenta estas atinadas observaciones de un notable escritor alemán:

"Apenas hay para el niño—dice J. P. Richter (2)—un castigo tan importante como el cuarto de hora inmediato y la transición al perdón. Pasada la tormenta es cuando se halla suelo blando y tibio toda palabra de siembra. No existe ya aquel temor y odio al castigo que al pronto se oponían tercamente a toda clase de razones. Ahora calma el lenguaje dul-

---

(1) Plutarco en sus *Morales* cuenta el episodio de esta manera:

"Platón, estando ensañado con su criado, goloso y aborrescible, mandó llamar a Speusipo *(sic)*, su sobrino, hijo de su hermano, y díxole:

—Anda, ve tú, y castígale, que yo estoy muy airado.

Véase PLUTARCO. *Morales.* Traducidos de lengua Griega en Castellana (Alcalá de Henares, 1548), artículo antepenúltimo, en el fragmento que trata de "El castigar a los niños".

(2) RICHTER, J. P.—*Levana o Teoría de la educación,* tomo I (Madrid, 1924?), págs. 175-6.

ce y produce igual lenitivo que la miel para la picadura de abeja y el aceite para las heridas."

"Se puede en estos momentos decir muchas cosas porque a ello se presta el timbre más suave de voz y porque la presencia del dolor propio mitiga el extraño."

"En cambio, cualquier prolongación de aquella cólera es nociva."

"El castigo sin venganza" no sólo es el título de una tragedia ejemplar de Lope de Vega: es también una norma de prudencia de todo aquel que haya de corregir.

Por último, el que trate de castigar recuerde estas palabras del Divino Maestro:

Aprended de Mí, que soy manso y humilde de corazón.

9. SISTEMAS DE CASTIGOS QUE DIVERSOS AUTORES RECOMIENDAN.—Algunos autores, no sólo han defendido la necesidad del castigo como medio de educación moral, sino que han llegado a formular reglas concretas y de aplicación práctica para el uso de dichos medios disciplinarios en la educación primaria.

Entre ellos se destaca el P. José de Sigüenza, fraile jerónimo, y primer bibliotecario del Monasterio de El Escorial.

Este ilustre religioso, en el capítulo X de su *Instrucción de Maestros y Escuela de Novicios* expone un sistema de castigos en que se hallan iniciados la mayor parte de los principios que inspiran las teorías pedagógicas modernas sobre tan debatida materia (1).

Los párrafos que a continuación se transcriben dan testimonio de ello.

"No basta enseñar el Maestro a los Novicios—dice el citado autor—con ejemplo y doctrina..., sino que ultra de esto es necesario el castigo para refrenar a los descuidados y negligentes."

"Los vicios de los súbditos, dice San Gregorio, algunas veces se han de disimular con prudencia, como si no se entendiesen; otras se han de tolerar, aunque everiguadamente se entiendan; otras se han de escudriñar con sutileza hasta llegar a entenderlas; otras se han de reprender levemente después de entendidas otras, finalmente, se han de castigar con rigor."

---

(1) El P. Sigüenza nació el año 1544 y murió en el Monasterio de San Lorenzo de El Escorial el 1606.

"El Maestro debe disimular las faltas del Novicio cuando del castigarlas se ha de seguir más daño que provecho, como suele acaecer cuando el delincuente está apasionado."

En este capítulo, después de aconsejar que el Maestro advierta a solas al novicio de sus faltas, añade el citado escritor clásico:

"De aquí queda reprendido el indiscreto celo de algunos Maestros que en presencia de los seglares... reprehenden las faltas de los novicios, perdiendo el decoro a la gravedad."

También recomienda el P. Sigüenza que "se dilate el castigo para el lugar y tiempo, cuando prudentemente juzgasen haber de hacer más provecho".

"Debe, pues, el Maestro tener celo y aborrecimiento a la culpa y no al culpado."

De igual manera el citado escritor, al tratar de los términos en que se ha de reprender, aconseja que se haga con términos corteses.

"Lo contrario ni la caridad lo sufre ni la Religión lo permite."

"Los malos términos no sirven sino para exasperar al delincuente."

"En el reprehender las faltas a los novicios—dice—no las reprehendan con palabras descorteses o con espíritu alborotado, dándoles empellones o golpes (cosa que suele inquietarlos, y desconsolarlos en grande extremo), sino con espíritu de blandura los corrijan; de manera que la corrección y castigo no parezca afecto de ira, sino afecto de caridad."

"Como dice Séneca, no se ha de castigar la culpa por venganza, sino por corregirla."

"El buen Maestro no ha de aplicar más fuerte reprehensión o castigo del que es necesario para la corrección de la culpa y enmienda del delincuente."

"Si basta corregirla en secreto, no la reprenda en público; si sólo el ruego basta, no hay para que reprehenderla; si es suficiente la reprehensión, no se alargue en dar otra penitencia; y entre las penitencias, si una ligera basta, no la imponga pesada, porque mandamiento es del Señor, que según la medida del delito, sea el modo de penitencia."

"Y estando enojado el Maestro, de ninguna manera castigue o reprehenda, porque como la ira y enojo, según dice Séneca, sea una breve locura, imposible es que mientras dura, pueda la razón hacer su oficio."

El P. Santigo Delgado, en su preciosa *Cartilla de maestros de primera educación* (Madrid, 1818), dice discretamente lo que sigue respecto a castigos corporales:

"Mucho importa el discernir las faltas que merecen castigo de las que deben perdonarse con la advertencia y corrección. Estas son las que se cometen por inadvertencia o ignorancia; no siendo efectos de malicia o mala intención. Las de ligereza o niñez, que la edad corregirá sin duda, tampoco merecen castigo severo."

"El inventar diferentes especies y grados de castigos para corregir los discípulos sin llegar a los azotes, ni palo, ni palmeta, es gran parte del mérito de los maestros. Así como puede inventar escudos de premio, medallas o veneras de distinción, vales y relaciones de mérito en papeles para defensa cuando hicieren alguna falta; así el privarles de uno o de muchos de estos privilegios a proporción, será un castigo. También puede establecer mil cosas de vergüenza y humillación, que sean de suyo indiferentes, tanto para tenerlos callados y atentos como para castigar su desaplicación. Los puestos, un mal sombrero, una humillación o confesión de su delito de rodillas a presencia de los condiscípulos, salir el último de la escuela o cosas semejantes, hacen tanto efecto o más que el castigo más penoso de azotes" (1).

En una obra autorizada de Pedagogía (2), se trata con extensión de los castigos de los niños, y su doctrina puede resumirse en las siguientes conclusiones:

"Los niños cometen muchas faltas que se pueden perdonar y pocas que se deben castigar."

"El castigo sólo debe aplicarse a las faltas que dependen de la voluntad del niño."

"Y, por tanto, no deben castigarse:

1.° Las faltas ocasionadas por ignorancia excusable del reglamento.

2.° Las que cometen los niños de escasa inteligencia y buena voluntad.

3.° Las de los niños enfermizos y enclenques que suelen cometerlas porque carecen de bastante vigor físico para cumplir sus deberes escolares.

4.° Las faltas que son imputables a los padres, como la de llegar tardíamente a la escuela.

---

(1) Son de notar estas opiniones del notable autor citado, porque en su tiempo eran comunes los castigos corporales y algunos verdaderamente ignominiosos.

(2) *Elements de Pédagogie pratique* (Paris, 1901), págs. 229-49.

5.° Las faltas en que hay duda sobre el niño que la ha cometido.

6.° Las faltas contra el maestro, para que los niños no tomen como venganza lo que sería deseo de corrección.

7.° Las faltas que el niño cometa fuera de la escuela, aunque los padres se lo pidan al maestro."

"Además, hay muchas faltas escolares que no es necesario castigar porque pueden corregirse por medio de advertencias."

"Deben castigarse con mayor o menor severidad, según la gravedad de la falta, la desaplicación persistente, la desobediencia, la mentira, la murmuración, la indisciplina y las faltas de respeto, de probidad y de pudor."

Respecto de las condiciones que los castigos deben reunir, dice lo siguiente la obra a que se ha hecho referencia:

"El castigo debe ser considerado en sí mismo, poco frecuente, justo, corto, serio y nada aflictivo."

"El castigo con respecto al que le impone debe tener pureza de motivos, ser personal, moderado, digno, impuesto con bondad y precedido de la oración cuando se trate de algo grave."

"En cuanto al que le recibe, el castigo debe ser proporcionado a la edad y demás condiciones individuales del niño, acomodado a la naturaleza de la falta cometida, útil para la instrucción del niño y variado cuando haya que reiterarle."

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas usan los siguientes castigos: la reprensión privada, reprensión pública, la separación; la recogida de buenos puntos, malos puntos y malas notas; la privación de recreos; apartamiento de los demás niños durante la clase, los *pensums* o recargos de trabajo, retención en el colegio; privación de honores escolares, aviso a los padres, ausencia temporal y expulsión del colegio.

El Hermano Agathón, de las Escuelas Cristianas, ha tratado con mucho acierto de los premios y castigos escolares (1).

He aquí parte de sus prudentes palabras:

"El buen Maestro puede servirse de los siguientes medios para prevenir los castigos o para hacerlos más raros y útiles:

Primer medio. 1.° Acostumbrará desde luego a los escolares a la subor-

(1) Véase el artículo titulado "Mansedumbre", en su precioso opúsculo titulado *Las doce virtudes de un maestro* (Madrid, 1900).

dinación, empleando para ello la firmeza, la igualdad de conducta, reprendiéndoles cuando lo merezcan, con autoridad, es decir, con cierto modo de proceder y hablar en el que se siente y revela la energía, la fuerza propia del maestro, del superior. De otra suerte, los alumnos, engreídos, se levantarían sobre el maestro o, por lo menos, se igualarían con él, quebrantarían la solución y el orden, haciendo sólo lo que se les antojase.

2.° Nunca obrará un maestro por pasión, por genio, por capricho.

Es este uno de los más grandes defectos en materia de educación, porque jamás se escapa a la mirada investigadora de los niños e inutiliza todas las buenas dotes de un maestro y despoja a sus advertencias y consejos de toda autoridad.

3.° Inspirará a los niños remordimientos y vergüenza por sus culpas, más bien que el temor al castigo a ellas condigno.

4.° Debe discernir bien entre las faltas que merezcan castigarse y las que hay que perdonar. Tampoco ha de imponer la misma pena a las faltas voluntarias y de inadvertencia que a las cometidas con reflexión y malicia.

5.° Imprimirá como sello y carácter de castigo y vergüenza a multitud de cosas que pueden ser perfectamente indiferentes, como poner a alguno de rodillas sobre un banco, que se denominará, si así se quiere, banco de confusión, sin que, no obstante, se tenga así demasiado tiempo al culpable, no sea que se exaspere; colocarlo a lo último de un banco, de una mesa o al lado de la puerta, a la cola de los demás discípulos, en pie, en medio de la clase o junto a una pared y sin tocarla; obligarle a que tenga un libro en las manos durante una hora, y mostrándole siempre rostro ceñudo, descontento, triste, todas las veces y en todo el tiempo en que obra mal o hace lo que no debe.

6.° No impondrá más que penitencias justas, prefiriendo siempre las más dulces, cuando produzcan los mismos efectos, evitando las que puedan redundar en detrimento de la instrucción, como largas tareas o *pensums* excesivos, que pudieran perjudicar gravemente la inteligencia de las lecciones y la ortografía y la escritura.

7.° El temor que procurará inculcarse a los niños para lo por venir como para lo pasado, no ha de ser tanto el del castigo cuanto el del mal que lo ha motivado, y del que deben cuidadosamente huir.

8.° Se preferirán siempre penitencias útiles a los castigos corporales. Así, además de las indicadas, pueden imponerse, por ejemplo, algunos capítulos del Catecismo, u otras semejantes lecciones, que habrán de estudiar y de repetir exactamente; algunas páginas de escritura y de ortografía, operaciones aritméticas, etc., etc., todo lo cual debe hacerse en el mis-

mo recinto de la clase (1). Juntan estos castigos la doble ventaja de ocupar útilmente a los niños fuera del tiempo de las clases; de acostumbrarlos a trabajo asiduo, de alejarlos de juegos peligrosos y de malas compañías y de contribuir a sus progresos.

9.° Nunca impondrá diaria o frecuentemente la misma penitencia. Los alumnos la tomarían entonces por pura diversión y se mofarían de ella. Por eso precisa que se diversifiquen los castigos.

10. Estudiará las circunstancias favorables y el modo conveniente de imponer una penitencia con más fruto. Así, no corregirá a los escolares en el momento mismo de su falta, sobre todo cuando están mal dispuestos, por temor a irritarlos o inducirlos, por consecuencia de su cólera, a nuevas culpas. Les dejará el tiempo suficiente para reconocerse, para entrarse en sí mismos, y comprender todo lo lamentable de su mala obra, y al propio tiempo la justicia y la necesidad del castigo, sentimientos todos los que le pondrán en situación de aprovecharlo.

Además, un maestro no debe nunca castigar por cólera, sobre todo si la culpa que ha de corregir personalmente le concierne, cual sería, por ejemplo, una falta de respeto, una insolencia, una injuria u otra cualquier palabra de la misma índole. Por débil que sea la emoción que, a tal comportamiento de los niños, se refleja en el rostro o en la voz del maestro, los escolares la perciben muy pronto, y al percibirla, comprenden bien que no es, no, el celo del deber, sino el ardor de la pasión el que así lo amarga y lo trastorna. No se necesita entonces más para que se malogre todo el fruto del castigo, pues los discípulos, aun niños como son, saben que sólo a la razón y a la justicia asiste el derecho de corregirlos.

El segundo medio de prevenir o hacer raros los castigos es instruir, reprender y amenazar antes de imponerlos. Precisa, pues, comenzar por instruir a un niño en sus deberes. Y si falta luego, si lo hace por impotencia o por incapacidad, merece excusa, pues no puede exigirse de él lo realmente imposible. Si es por olvido, por inadvertencia, pero sin malicia, se le advierte. Si es por malicia, se le advierte también, pero con energía; si reincide, se le reprende; si no se enmienda, se le castiga. Así, la pena es el último esfuerzo a que debe de recurrir la autoridad del maestro para someter a un escolar culpable.

Las advertencias por las faltas ordinarias han de ser tan frecuentes cuantas las ocasiones en que a ellas den lugar los escolares, y siempre hechas con culta palabra, dulzura y bondad, de tal manera, que no puedan

---

(1) Bajo la vigilancia de un Hermano sentado en su cátedra.

menos de ser bien recibidas (1). Necesario evitar que piensen los alumnos que el maestro está en contra de ellos, no sea que, atribuyendo a prevención las advertencias, no se enmienden de los defectos que se les señalan. Tampoco debe dárseles lugar a creer que se les hacen esas *advertencias* por motivo humano, por algún interés natural, por pasión o por otra cualquier causa que no sea la de su bien verdadero.

No debe de hacerse muy común el uso de las reprensiones, y en esto hay honda diferencia entre ellas y las advertencias. Estas dejan ver la bondad del amigo, mucho más que la autoridad del maestro; van acompañadas de un aire y de un tono de dulzura que disponen recibirlas con agrado; y, por esta razón, conviene valerse de ellas con gran frecuencia, como ya lo hemos dicho. Pero por lo mismo que las reprensiones lastiman el amor propio y revisten las más de las veces severidad e imperio en el lenguaje, precisa reservarlas para culpas considerables, y usarlas, por consiguiente, en raras ocasiones. Por otra parte, siempre deben hacerse sin dureza, ni exageración, ni desprecio, ni cólera, ni prevención, de suerte que los escolares, bien dispuestos por ellas, se confundan y arrepientan de sus faltas y se resuelvan firmemente a evitarlas en lo sucesivo, a causa de los buenos propósitos que se les ha inspirado. Por lo demás, ha de cuidar el maestro de no mostrar a los escolares, inmediatamente después de la reprensión, serenidad y el mismo afecto que de costumbre, pues habituándose facilísimamente a tales tratamientos, llegarían a tomar las reprensiones por tempestad de corta duración que no hay más que dejar pasar.

Difiérase, pues, el instante del perdón y de la gracia hasta que su conducta haya probado la sinceridad de su arrepentimiento.

Cuanto a las amenazas, como se acercan más al castigo que a las reprensiones, deben ser aún más raras. Sólo han de usarse por razones muy legítimas, y nunca sin haber de antemano examinado la posibilidad o necesidad de cumplirlas. De otra suerte, hay que abstenerse de ellas, pues si se las emplea fuera de propósito, se harían inútiles y se ensorbebecerían los culpables, creyendo asegurada su impunidad.

El tercer medio de prevenir o de hacer raros los castigos consiste en prevenir o hacer raras las culpas mismas. Y esto se consigue valiéndose de todo cuanto puede inducir a los alumnos al deber, y a mantenerlos en él, como las alabanzas otorgadas justamente y a tiempo, siempre que no enardezcan la vanidad, como ya lo hemos dicho, ni engendren el despre-

---

(1) Sin embargo, a veces es mejor callar y contentarse con mirar gravemente al delincuente.

cio los demás. Revele el maestro en su semblante satisfacción y gozo con los que obran bien; dé muestra de consideración y estima hacia ellos, premios especiales, que consisten, no en cosas frívolas o inútiles, sino muy sólidas y muy edificantes. Dé buenos testimonios de los escolares a sus padres y a los que por ellos se interesen, moviéndoles a hacer los mayores progresos posibles, encareciéndoles la ventaja de instruirse en cuanto forma al hombre de mérito, cualquiera que sea su estado.

No hay duda de que todos estos estímulos han de producir en el espíritu de los niños mucho más efecto que las amenazas y los castigos.

Dunn, en sus *Principios de enseñanza o Manual de escuela normal* (Madrid, 1853), formula, respecto a los castigos, las siguientes conclusiones:

La pena debe ser proporcionada al delito envuelto en la ofensa, y no al grado de incomodidad que se ocasione.

Conviene tener en consideración la naturaleza física del culpable.

El castigo produce efecto en proporción a su certeza y no a su severidad.

Al reprender por una mala acción, debe evitarse igualmente el lenguaje y tono de execración y de indiferencia.

No debe haber una hora fija para castigar.

El castigo no ha de delegarse nunca, ni aplicarse como delegado de otros.

Baldwin en su *Dirección de las escuelas* (Nueva York, 1900), formula respecto a los castigos estas conclusiones:

El castigo debe ser correctivo y nunca debe revelar espíritu de venganza.

El castigo debe fomentar el dominio y respeto de sí mismo.

El castigo debe ser consecuencia natural de la culpa.

El castigo ha de ser suave, pero cierto.

La aplicación del castigo debe ser pensada y infrecuente.

El profesor Lay trata de los premios y castigos como medios disciplinarios diciendo:

"Concebimos el premio y el castigo en su sentido más amplio, de suerte que comprenden también la alabanza y la censura.

Los premios y los castigos son sugestiones que tratan de asegurar y fa-

cilitar el hacer por referencia a una experiencia agradable, y el dejar de hacer por referencia a una desagradable.

El premio y el castigo, la alabanza y la censura, llegan a ser así motivos de la acción y están destinados a apoyar y dirigir el querer del alumno.

Se pueden distinguir dos clases de premios y castigos:

1.° Los *naturales*, que se producen por sí mismos, y

2.° Los *pedagógicos*, que son aplicados por el educador.

Los castigos y recompensas naturales surgen cuando el alumno ve y comprende que la puntualidad y la escrupulosidad producen estimación, buena voluntad, honor; que a la falta de moderación sigue el malestar; que el embustero y desatento recoge desconfianza y desprecio, etc.

Si el proceder justo fuera siempre acompañado de acciones agradables, y el reprobable tuviera siempre consecuencias desagradables, al educador podría bastar referirse siempre a esta conexión; serían superfluos los medios de castigo y de recompensa; pero con frecuencia sucede lo contrario; lo malo, feo y pernicioso, tiene consecuencias agradables, y lo bueno, feo y beneficioso, desagradables; además, el premio o castigo naturales no se presentan frecuentemente, sino sólo muy de tarde en tarde.

El educador, pues, ha de utilizar de una parte las consecuencias naturales de las acciones del alumno para la educación; pero, de otra, está también obligado a aplicar las recompensas y castigos pedagógicos.

En este punto hay que observar:

1.° Los premios y los castigos se deben emplear con precaución para que lo verdadero, lo bueno, lo bello y lo santo, no sean realizados por el premio, y lo falso, lo malo, lo feo y lo impío, sean evitados simplemente por temor al castigo.

2.° Se han de preferir las recompensas y los castigos que sean consecuencias naturales de las acciones: al embustero se le retirará la confianza; al holgazán, el recreo; al insociable se le aislará; al veraz se le creerá por su palabra; al escrupuloso se le confiarán cargos, etc.

3.° Los premios y los castigos han de ser justos, adecuados al mérito o a la falta. El educador no debe guiarse por el talento brillante, el aspecto agradable, la memoria excelente, la posición social de los padres, etc. Los castigos inadecuados y, sobre todo, inmerecidos, hieren o destruyen en el alumno el sentimiento de la autoridad y el amor al educador.

4.° Los motivos de la acción, y no el resultado exterior, han de determinar los premios y los castigos para que no se fomente la hipocresía y las apariencias.

5.° Los premios y los castigos han de acomodarse también a las propie-

dades del alumno y a su conducta anterior. En la clase ha de referirse el maestro a este punto de vista para no aparecer como parcial.

6.° Si los premios y castigos de los niños más pequeños consisten frecuentemente en sensaciones de placer y dolor sensibles, el educador ha de dirigirse en los alumnos mayores más al amor propio.

7.° No debe rebajarse la dignidad del medio que se emplee para las recompensas y los castigos. Por ejemplo, no se ha de hacer aprender de memoria, como castigo, una poesía preferida" (1).

Otto Lipmann, desde un punto de vista limitado estrictamente a la Psicología del niño, dice lo siguiente respecto a premios y castigos como medios de disciplina educativa:

"Conviene estudiar ahora las representaciones *inhibidoras* que deben despertarse y desarrollarse en el niño. Como es natural, el niño pequeño no se encuentra en condiciones de guiar su conducta por consideraciones de orden moral, y de otra parte posee también una visión sumamente imperfecta de las consecuencias que pueden tener sus actos. El educador debe, por lo tanto, procurar establecer en primer lugar una artificial relación de causa a efecto entre los hechos del niño y las consecuencias de los mismos; para ello se vale generalmente del sistema de los premios y castigos."

"El pedagogo debe castigar especialmente los actos infantiles que pueden ocasionar un perjuicio directo al propio niño, o bien que son "antisociales", en el más amplio sentido de la palabra; mientras el niño no es capaz de comprender las *razones* que se le den, y permanece consiguientemente indiferente a éstas, constituye el castigo el único medio auxiliar de que podemos valernos para influir sobre su conducta."

"Este, no obstante, debe hallarse dispuesto de manera que no ocasione un perjuicio prolongado al niño; por esta razón desaprobamos, con carácter general, los castigos corporales violentos, que además del daño físico pueden ocasionar, provocan con facilidad la aparición de deseos de venganza, suscitan odios y rencores, y, de otra parte, no están exentos de brutalidad y de falta de sentido ético."

"Otra condición que debe cumplirse es la de que el castigo tenga lugar

---

(1) LAY, W. A.—*Manual de Pedagogía* (Madrid, 1925), págs. 72-3.

Véanse también lo que respecto a premios y castigos se dijo en el capítulo X del tomo dedicado a *Organización escolar*, donde se hallan transcriptos, además, dos artículos del citado profesor que se refieren a dicho tema pedagógico, por tantos conceptos interesante.

en una relación tal con el hecho que lo motiva que ésta no se escape al niño, el cual, por lo tanto, debe saber siempre por qué se le castiga; de aquí se deduce la conclusión de que el castigo debe hallarse en inmediata relación temporal y lógica con la acción castigada."

"En la aplicación de este principio existe, sin embargo, un peligro, y es que el educador se encuentre aún bajo la influencia de la emoción producida por el hecho que va a castigar. En tal caso, ésta le inhabilita para juzgar serenamente y con toda imparcialidad la penalidad que debe imponer, no siendo raro que entonces el castigo tome más caracteres de una venganza. Y claro es que esto debe evitarse. Si en el castigo judicial cabe dudar todavía acerca de si debe aplicarse por el hecho o por la intención, el castigo pedagógico debe regularse siempre y en todo momento por la *intención*. El pedagogo debe, pues, fijarse únicamente en ésta para deducir la penalidad, y debe perseguir con ella tan sóla la idea de asociar íntimamente la representación placentera del hecho punible con la representación desagradable de sus consecuencias."

"En general, puede decirse que debe constituir una norma educativa la de prohibir y castigar lo menos posible. En todo caso, es preciso que el educador encuentre previamente razones de peso suficiente para decidirle a formular de un modo imparcial la prohibición o el castigo. En efecto, con demasiada facilidad pueden confundirse aquí los intereses y fines egoístas y los altruístas, los propios del educador y los del niño."

"Así, por ejemplo, en mi sentir, la educación dirigida a obtener la obediencia ciega favorece exclusivamente la comodidad del educador; pero no contribuye en modo alguno al perfeccionamiento de los discípulos, toda vez que el desarrollo de la propiedad de obedecer no parece que deba atribuírsele, por sí misma, un valor pedagógico o ético."

"En efecto, la obediencia es únicamente una virtud cuando corresponde al libre impulso de la voluntad y no cuando se logra por temor. Esta decisión espontánea de obediencia puede tener lugar sea porque el niño considere los provechos que ella le ha de reportar, sea porque se considere psíquicamente inferior a la persona obedecida y acepte de buen grado su sumisión."

"El pedagogo conseguirá tanto más fácilmente la obediencia de sus discípulos cuanto más se preocupe de *no obligarles* a una obediencia ciega y de explicar sus órdenes.

"A este efecto resulta excelente que les haga comprender previamente las razones y motivos de sus órdenes y las consecuencias beneficiosas para el discípulos que éstas puedan tener. Claro que aún resulta preferible lograr que sean los propios discípulos quienes, de un modo espontáneo, se hagan estas consideraciones."

"También el sistema de asociar *artificialmente* el acto punible y sus consecuencias debe constituir únicamnete un puente de tránsito para lograr que el niño se fije y reconozca las consecuencias naturales de su conducta. El educador no debe nunca dejar de llamar la atención del niño sobre estas consecuencias, de modo que, en definitiva, resulten superfluos los premios y los castigos."

"Mas el señalar y hacer ver al discípulo las consecuencias naturales de sus actos, no constituye tampoco la última y mejor finalidad de la educación en este aspecto. Muy pronto debe empezar, en efecto, el educador a despertar también en el niño el desarrollo de normas morales. Claro que al principio deberá apoyarse, para fundamentarlas, en la consideración de las consecuencias de los actos, pero conste que el verdadero ideal que debe perseguirse es el de conseguir que el propio niño juzgue sus acciones con arreglo a un criterio moral en vez de con un criterio utilitario directo."

"Claro es que para esto se necesita, como ya hemos indicado, que el educador logre penetrar en el espíritu del niño las normas de una conducta moral. Estas normas son complejos representativos, de intensa tonalidad afectiva, cuyo contenido corresponde al ideal que cada hombre desea perseguir. Lo que permanece constante e invariable de estas normas, de sus constelaciones e intensidades afectivas, es decir, lo que influencia persistentemente y de una manera regular la conducta de un sujeto, hasta el punto de determinar el tipo de la misma es lo que llamamos el "carácter" de este hombre" (1).

La teoría de Lipmann sobre los castigos a los niños puede reducirse a las siguientes conclusiones:

"Debe constituir una norma educativa la de prohibir y castigar lo menos posible."

El pedagogo debe castigar especialmente los actos de los niños que puedan ocasionarles un perjuicio directo y los que sean antisociales en el más amplio sentido de la palabra."

"No deben aplicarse castigos corporales violentos ni los que ocasionen perjuicios al niño, de cualquier clase que sean."

"El niño debe saber siempre la razón por la cual se le castiga."

"El castigo pedagógico debe regularse siempre por la intención más que por el hecho."

"Los castigos de los niños no deben mezclarse nunca con los fines egoístas del educador."

(1) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924), págs. 169-71.

"La obediencia ciega de los niños sólo favorece la comodidad de los maestros."

"El maestro debe hacer notar siempre al niño las consecuencias naturales de sus actos, a fin de hacer superfluos por este medio el uso de premios y castigos."

Por último, el doctor Rodríguez Lafora reduce el arte de castigar a las tres reglas siguientes:

"1.ª El castigo debe seguir inmediatamente a la falta (1).

2.ª Debe ser proporcionado a la edad del niño, a su temperamento y a su sensibilidad.

3.ª Debe ser seguro, es decir, ejecutado sin vacilación" (2).

10. EL SISTEMA DE LAS REACCIONES NATURALES APLICADO A LA EDUCACIÓN MORAL DE LOS NIÑOS.—De gran provecho es, sin duda alguna, para la educación moral el sistema de castigos llamado de las reacciones naturales o doctrina de las consecuencias de los hechos; mas para aplicarle a los niños es necesario hacer algunas salvedades.

Consiste este sistema en hacer sufrir al que perturba el orden las consecuencias de la perturbación. Por ejemplo: el niño que se retrasa en la entrada a la escuela, debe salir más tarde; el que produce un desperfecto en un mueble, debe arreglarlo; el que hurta algo, debe restituirlo.

Este medio de educación moral es de resultados excelentes, pero no puede aplicarse con rigor a los niños, porque éstos producen inconscientemente males cuya reacción no podrían soportar.

Si un niño se fractura un brazo por ser travieso y para aplicarle la doctrina de las reacciones naturales le dejásemos el cuidado de curarse por sí mismo, impondríamos al niño un castigo injusto que, en último caso, no correspondería a la falta, pequeña en su origen, cuya imprevisión produjo la desgracia.

Explicando Spencer el sistema de las reacciones naturales dice lo siguiente en su obra pedagógica más conocida:

---

(1) Esta regla es opuesta a otras que ya quedan razonadas y que aconsejan dejar que pase algún tiempo entre la falta y el castigo.

(2) RODRÍGUEZ LAFORA, Gonzalo.—*Los niños mentalmente anormales* (Madrid, 1917), págs. 537 y 540.

Cuando un niño se cae o se golpea la cabeza contra una mesa, sufre un dolor cuyo recuerdo tiende a hacerle más cuidadoso en lo sucesivo; y por la repetición ocasional de experiencias parecidas, es como llega luego a aprender la manera de guiar sus movimientos. Si coge una barra de hierro candente, si toca con los dedos la llama de una vela, o deja caer agua hirviendo en alguna parte de su cuerpo, la quemadura, y por consiguiente el dolor que le ocasiona, constituye una experiencia muy difícil de olvidar. Tan profunda es la impresión producida por una o dos de esas ocurrencias, que después no habrá poder persuasivo que le induzca nuevamente a desatender de ese modo las leyes de su constitución.

En estos como en otros casos parecidos, la naturaleza nos manifiesta del modo más sencillo cuál debe ser la teoría y la práctica de la disciplina moral; teoría y práctica que, aunque parezca ser superficiales, como las que comúnmente recibimos, al examinarlas veremos que difieren mucho de ellas.

Obsérvese, por último, que las reacciones naturales que siguen a los actos erróneos del niño son constantes, directos, seguros e ineludibles. Nada de amenazas, sino ejecución muda y rigurosa. Si el niño se pincha el dedo con un alfiler, inmediatamente experimenta dolor; si repite ese acto, otra vez se produce el mismo resultado, y así continuamente. En todas sus relaciones con la naturaleza inórganica que le rodea la misma persistencia infalible, que no atiende a disculpas, y de la que no hay apelación. Por eso, muy pronto, reconociendo el niño esa disciplina severa, pero bienhechora, se hace sumamente precavido para no infringirla.

¿No tenemos en todo esto el principio y guía de la educación moral? ¿No debemos inferir que un sistema tan benéfico durante la infancia y en la madurez lo ha de ser igualmente durante la juventud? ¿Puede alguien concebir que el método que es tan eficaz en el primero y en el último período de la vida, deje de serlo en el período intermedio? ¿No es manifiesto que, como "servidores e intérpretes de la naturaleza", los padres tienen la obligación de cuidar de que sus hijos experimenten habitualmente las verdaderas consecuencias de su conducta; las reacciones naturales, sin disminuirlas, sin aumentarlas, sin reemplazarlas con consecuencias artificiales?" *Educación intelec., mor. y fís.*—N. York, 1908.

---

(1) La idea de utilizar las reacciones naturales como castigo, aunque desarrollada y divulgada por Spencer, tiene precedentes en las teorías de Hobbes 1588-1679), de Leibnitz (1646-1716) y de Rousseau (1712-1778).

Véase a este propósito en la *Pedagogía general*, de P. Barth (Madrid, 1912?), la página 105.

11. Conclusiones a que se presta la doctrina de este capítulo con respecto a los premios y castigos como medio de educación moral.—Extractando las opiniones ajenas y propias, que se han expuesto en este capítulo sobre el uso de premios y castigos como medio de educación moral en las escuelas y colegios de primera enseñanza, pueden formularse las siguientes conclusiones, que forman como un decálogo de tan importante materia:

1.ª En la escuela hay que usar premios y castigos como preparación para la vida social.

2.ª Hay que estimular al cumplimiento del deber usando más los premios que los castigos.

3.ª Hay que esforzarse para llegar a suprimir prácticamente los premios y los castigos, aunque nunca se llegue a su abolición teórica.

4.ª No deben castigarse las faltas que puedan corregirse con advertencias.

5.ª Tampoco deben castigarse las faltas que procedan de ignorancia o inadvertencia.

6.ª No debemos castigar la primera falta, pero sí advertir que la repetición será castigada.

7.ª Solamente deben castigarse las faltas voluntarias, graves reiteradas.

8.ª *Hay que imponer el castigo privadamente y cuando haya pasado algún tiempo de la comisión de la falta,* con lo cual se da lugar para que se produzca en muchos casos el arrepentimiento.

9.ª Conviene perdonar hasta las faltas graves si al imponer el castigo se advierte que el niño desobediente está arrepentido.

10.ª En ningún caso el castigo será corporal ni contrario a la dignidad humana.

Con estas normas de castigos escolares, son rarísimas las ocasiones en que hay necesidad de usarlos, lo cual puede asegurar el autor de esta obra, después de una práctica de treinta años en escuelas y colegios de primera enseñanza.

CAPÍTULO XIX

EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD. — BASES, NORMAS Y PRINCIPIOS.

1. Génesis de la voluntad.—2. Estado de la voluntad en el niño.—3. Evolución del sentido moral.—4. Concepto e importancia de la educación moral.—5. Fines y medios de educación moral.—6. Tres normas fundamentales para la educación de la voluntad.—7. El amor al niño como principio educativo.—8. Sobre el respeto a la libertad del niño.—9. El principio de autoridad en la educación moral. 10. Otros principios para la educación de la voluntad.—11. Valor pedagógico de la propia corrección.—12. El Sacramento de la Penitencia como medio de educación moral.—13. Importancia del ejercicio de la conciencia moral en la educación de la voluntad.—14. Fuentes de conocimiento y notas bibliográficas.

1. GÉNESIS DE LA VOLUNTAD.—De la naturaleza de esta facultad se desprende la condición de que sea la última potencia que se manifiesta en el niño, pues su ejercicio presupone el del entendimiento, así como el de esta facultad cognoscitiva presupone el de la sensibilidad y el del apetito sensitivo.

Si la voluntad es la última facultad humana que se manifiesta en la psiquis del niño, será también la última que puede ser educada.

2. ESTADO DE LA VOLUNTAD EN EL NIÑO.—La época en que la voluntad se manifiesta es dato suficiente para afirmar el incompleto desarrollo de esta facultad en el niño, y para tener presente, aparte de la irresponsabilidad de sus actos, que tanto en la edad escolar como en la prescolar pueden darse en los niños defectos y perturbaciones de la voluntad, como pereza, excesiva sugestibilidad, inestabilidad, impulsos impremeditados, de que ellos no son responsables y que la educación corrige paulatinamente.

El niño no es en realidad un ser libre, sino un ser que ha de ir poco a poco conquistando su libertad.

Los niños no obran generalmente a impulsos de la voluntad, que es el apetito racional, sino a impulsos del apetito sensitivo. A pesar de esto, como el niño da algunas muestras de su razón, y,

por tanto, de su voluntad, puede y debe iniciarse en la escuela la educación de dicha facultad.

"El niño—dice Kirkpatrick (1)—no es al principio ni moral ni inmoral, sino amoral."

"El niño no es bueno ni malo, porque aun cuando sus acciones tengan esa forma, no tienen ese espíritu."

El *Compendio de Pedagogía experimental*, de Meumann (Barcelona, 1924), contiene datos y conclusiones muy interesantes sobre la evolución de la voluntad en el niño (2).

3. Evolución del sentido moral en el niño.—Para sentar las bases de la educación de la voluntad en la edad escolar es indispensable indicar las conclusiones a que los psicólogos contemporáneos han llegado después de prolijos experimentos sobre la evolución del sentido moral del niño referidos al sentimiento del deber, a las nociones de lo justo e injusto, a la estimación de las cualidades morales y al sentimiento del honor.

El P. de la Vaissière, en su *Psicología pedagógica*, enumera y resume los más autorizados experimentos y encuestas sobre tan importante materia, y de su texto se han extraído las siguientes conclusiones:

No se puede exigir al niño una conciencia moral que no le engañe, cuando aun a los adultos pueden presentarse casos de conciencia de difícil resolución.

El niño manifiesta desde muy pronto que posee el sentido de lo justo y de lo injusto, pero tarda más en tener este sentido con relación al prójimo.

En un principio los niños estiman lo justo y lo injusto por motivos emocionales; mas con el trascurso del tiempo las apreciaciones sobre tales conceptos se hacen más impersonales y objetivas.

Ya desde sus primeros años tiene el niño el instinto de la propiedad personal y no soporta siquiera que se toque a lo que le pertenece.

---

(1) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 224 y 236.

(2) Véanse en la citada edición las págs. 165-82.

La estimación práctica de las cualidades morales sufre con la edad una gradación ascendente.

Los psicólogos cristianos reconocen que la oración y la recepción de los sacramentos son prácticas moralizadoras por excelencia.

En definitiva—añade el citado P. de la Vaissière—el medio mejor para llegar a conocer el sentido moral del niño es "la observación de su vida diaria" (1).

4. CONCEPTO E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MORAL.—Por educación moral se entiende la evolución racionalmente conducida de la voluntad.

El objeto, por tanto, de la educación moral es la evolución racional de la voluntad.

Esta evolución se denomina con menos propiedad desarrollo y desenvolvimiento en casi todos los tratados de Pedagogía y aun en las monografías especiales dedicadas a la educación moral.

Algunos autores incluyen también en el concepto de educación moral la dirección de las pasiones y el desenvolvimiento de todas las facultades expansivas, pero, como pueden verse en el capítulo XX del presente volumen, tales conceptos no pueden ser admitidos en un sistema pedagógico científicamente construído.

"El objeto de la educación de la voluntad—viene a decir el P. de la Vaissière (2)—en su punto inmediato de aplicación es el "mantenimiento de un juicio de valor en el seno de la conciecia" (3).

En concordancia con este criterio, *los padres y maestros deben esforzarse en inculcar en la conciencia de los educandos juicios de valor para que los guíen en la conducta voluntaria.*

Es, por tanto, grave error pedagógico y moral pretender que el educando se forme los principios de su conducta.

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 199-203.

(2) Autor y obras citados (Madrid, 1919), págs. 212-13.

(3) La expresión "juicio de valor" equivale en la Psicología moderna al concepto de "bien conocido" en el tecnicismo de nuestra Psicología tradicional.

Tratando de este punto dice lo siguiente el P. de la Vaissière:

"En primer lugar, ¿por qué no habíamos de hacerle aprovechar el tesoro de verdades que es el acervo del género humano?"

"Pero el mal de este error va más adentro. El niño, el adolescente, hasta el mismo joven, no son capaces de formarse un conjunto coherente de principios; si no se les ofrece uno, se quedarán sin ninguno.

"Por consiguiente, la voluntad se encontrará a merced del primer motivo que se presente; el niño no podría sino muy difícilmente desarrollar en sí mismo el hábito del esfuerzo y en todo caso es absolutamente imposible que posea carácter, que trabaje por adquirir un carácter, ya que el carácter toma como punto de apoyo necesariamente un conjunto determinado de principios."

"Esta falsa máxima pedagógica encierra una contradicción implícita: formarse libremente un conjunto de principios fijos para permanecer fiel a los mismos supone ya el carácter; ahora bien, el niño, el adolescente, el joven, educados sin haber recibido un conjunto de principios no poseen carácter" (1).

La ciencia de las ciencias es el gobierno de sí mismo (2); y el medio más eficaz de lograrlo es suscitar en el alma enérgicas afecciones; así como el gran secreto para fortalecer en nosotros una afección es mantener en el entendimiento por largo tiempo las ideas de que depende.

De la importancia de la voluntad en la vida se deduce la importancia de la educación moral.

Si nuestra felicidad temporal o eterna, como ya se ha dicho, pende de los actos voluntarios que realicemos, la educación de la voluntad es la parte más importante de la educación, y a ella debemos atender con preferencia.

"De la educación de la voluntad—dice Natorp (3)—depende toda la educación."

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 217.

(2) Es el "self governement" de los ingleses, pero su exageración, que es una forma del egoísmo, lleva a los desastres sociales del individualismo, que es contrario al espíritu de asociación y a la paz social.

(3) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), pág. 42.

La celebración periódica de Congresos y asambleas dedicados al estudio de los problemas de educación moral es otra prueba de la importancia de esta clase de educación (1).

5. Fines y medios de educación moral.—El fin general de la educación de la voluntad es la perfección de esta facultad afectiva, pero a este fin general y propio de todas las fases de la educación pueden señalarse a la educación moral fines determinados, como la adquisición de buenos hábitos, que es la conquista de la virtud y aun la formación del carácter (2).

"La perfección de la voluntad consiste en obrar con rectitud, energía, prudencia y perseverancia" (3).

Y con referencia al libre albedrío puede afirmarse que *el fin de la educación moral es formar hombres libres que sepan hacer buen uso de su libertad.*

---

(1) Hasta ahora se han celebrado cuatro Congresos internacionales de educación moral: el de Londres, el año 1908; el de La Haya, en 1912; el de Ginebra, en 1922, y el de Roma, en 1926.

En España se celebró también un Congreso de educación moral en Valencia el año 1912.

(2) Kant y todos los filósofos kantianos señalan como fines humanos y, por tanto, como fines de la educación moral, la propia perfección y la felicidad ajena.

Véase Kant, E.—*Metafísica de las costumbres*, 2.ª parte, que trata de la "Doctrina de la virtud", Introducción, IV, y también su *Doctrina ética elemental.*

"El fin de la educación de la voluntad—dice Barth—es la propia perfección y la felicidad ajena como condición para la felicidad propia, mediante la voluntad fuerte y la voluntad buena."

Por voluntad buena entiende el citado autor alemán "la voluntad social que se dirige al bien de nuestros semejantes", y por voluntad fuerte, la que conserva el propio ser según los preceptos de la razón, sin afectos que la debiliten.

Véase Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 19 y 92.

(3) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases*, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), pág. 319.

El medio de educación moral, como en toda empresa educadora, es el ejercicio adaptado, que comúnmente es la instrucción moral, ya en su forma pedagógica, ya bajo la forma del ejemplo, bien valiéndose de las coacciones necesarias para que la voluntad se ejercite dentro del orden moral (1).

No hay que olvidar que el niño debe ser en todo el centro vivo de la escuela; que sólo se aprende a hacer, haciendo, y a querer, queriendo.

6. Tres normas fundamentales para la educación de la voluntad.—Son normas fundamentales de educación moral y aun de toda empresa educativa el amor al niño, la autoridad del maestro y la libertad del educando.

Contados serán los pedagogos que rechacen totalmente alguno de estos tres principios, pero las opiniones son muy diferentes cuando se trata de su preponderancia práctica, porque no falta quien defiende, por ejemplo, que la libertad absoluta del niño es el único principio fecundo para la formación del carácter y de la personalidad.

A pesar de estas opiniones radicales, las personas prudentes que tienen práctica de la educación en cualquiera de sus grados entienden que dichos principios se completan y que ninguno debe aplicarse con perjuicio de los otros, ni siquiera el del amor al niño, al que nadie intentaría poner límites ni tasa.

7. El amor al niño como principio educativo.—Sobre el amor al niño se han escrito páginas admirables y se han pronunciado discursos conmovedores, porque pocos afectos humanos pueden sobreponerse al de querer a los niños ni al de embelesarse en la contemplación de su inocencia y de sus gracias inagotables.

No hay necesidad de recomendar este amor, que brota espontáneamente en cuantos se dedican a la instrucción primaria.

Si esto no fuera así, habría que amar al niño por egoísmo, pues solamente con el amor que se le prodiga se conquista su cariño.

Estimando en lo que vale el amor del maestro dice lo siguiente Santa Teresa de Jesús:

---

(1) Recuérdese lo dicho sobre el ejercicio de la voluntad y sobre la instrucción moral en el capítulo XVII del presente volumen.

"No es pequeño bien y regalo del discípulo ver que su maestro le ama" (1).

Tratando del amor del maestro hacia el discípulo dice lo siguiente D. Andrés Manjón:

"Si quieres ser amado, ama, porque el amor con amor se gana y se paga."

"Para curar heridas, no hay bálsamo como el de la caridad, y para conquistar corazones, nada mejor que un corazón que sepa amar" (2).

"Haceos amar—decía Dom Bosco (3)—si queréis haceros respetar."

"Los niños no sólo deben ser amados, sino que ellos mismos deben saber que son amados."

"El maestro que conquista el afecto de sus discípulos—dice W. James (4)—obtendrá mejores resultados que aquel en quien no se encienda el calor de la cordialidad."

Y un refrán castellano agrega: "El perro y el niño donde ven cariño".

Con estos y otros testimonios de indiscutible autoridad, puede llegarse a la siguiente conclusión: *Sin amar al niño es imposible educarle.*

Pero con ser el amor al niño afecto tan excelente, debe tener un límite en interés del mismo niño, porque no faltan padres y madres, que, llevados del amor a sus hijos, les conceden cuanto pide su capricho, algunas veces contra su salud y con más frecuencia, por ser males menos tangibles, contra su sana formación espiritual.

Y si este cariño mal entendido es censurable en los padres, tam-

---

(1) Santa Teresa de Jesús.—*Camino de perfección,* final del capítulo XXVI.

Véase el tomo III de la edición publicada en Madrid? el año 1916 por el P. Silverio de Santa Teresa.

(2) Manjón, Andrés.—*El Maestro mirando hacia adentro* (Madrid, 1915), págs. 592-3.

(3) Cojazzi, Antonio.—*D. Bosco decía así...* (Madrid, 1921), páginas 24 y 38.

(4) *Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 53.

bién lo ha de ser en los maestros, aunque no se dé en ellos tan a menudo, ni con la misma intensidad.

8. Sobre el respeto a la libertad del niño.—Este principio educativo es admisible y recomendable dentro de términos de prudencia y discreción.

La libertad de acción del niño nos permite conocerle en su vida interior, y en otros conceptos aun más elevados, la libertad del niño es un bien y un bien necesario.

Si la voluntad del hombre está dotada de libertad, educar sin libertad moral no es educar conforme a la naturaleza humana.

Educamos al niño para que sea un hombre libre que sepa hacer buen uso de su libertad, y este fin de la educación no puede lograrse sin respetar la libertad de acción del niño.

La educación, por otra parte, es esencialmente evolución y desenvolvimiento, que no pueden lograrse sin una prudente libertad del educando.

Abundando en estas ideas decía Dom Bosco:

"Dad al niño amplia libertad de saltar, correr y gritar a su placer. La gimnasia, la música, la declamación, el teatrito y los paseos son medios eficacísimos para obtener la obediencia y coadyuvar a la moralidad y a la salud" (1).

La doctrina del respeto a la libertad del niño ha sido tan exageradamente ensalzada, que buen golpe de pedagogos han llegado a defenderla y practicarla con exclusión de cualquiera otra influencia que la perturbe, y menos que nadie el educador.

Esta opinión radical conduce necesariamente a la educación anárquica, que predicó y practicó en la escuela de Yasnaya Poliana (Rusia) el conde León de Tolstoï.

Inútil es decir que son contrarios a tan absurdo sistema de educación negativa, no sólo todos los educadores que profesan alguna religión positiva, sino todos los educadores prudentes, que consideran funesto llevar a la escuela primaria los gérmenes disolventes de la revolución de las ideas.

---

(1) Cojazzi, Antonio.—*D. Bosco decía así...* (Madrid, 1921), páginas 11 y 12.

Reaccionando contra la escuela anárquica que predicó y practicó el conde León de Tolstoï, dicen lo siguiente dos pedagogos contemporáneos:

"La educación anárquica no debe hallarse en la base de la preparación del niño para la vida."

"La introducción de un sistema que dejase hacer a los niños lo que quisieran y tolerase todas sus debilidades y tonterías, sería la ruina de la escuela" (1).

A lo cual añade Fr. W. Foerster:

"Todos estos pedagogos de la libertad parten del principio justo que una disciplina que no consiste más en la domesticación y el temor, lejos de desarrollar la personalidad del alumno, lo somete, por el contrario, a graves riesgos; pero no ven que la disciplina de la libertad, en el sentido que ellos la entienden, la haría correr todavía mayores peligros."

"La verdadera personalidad del hombre yace en lo más recóndito de su vida espiritual, no la desarrollamos sino en la medida en que ayudamos al alma a tomar dominio sobre los sentidos y pasiones. Por este dominio del alma, esta espiritualización del hombre todo entero no se logra sino tras fuerte lucha. No nos hacemos personales sino resistiendo a la expansión pura y simple de nuestro individuo. Cuanto más éste se deja llevar, tanto más se atrofia nuestra personalidad. El culto de la individualidad libre conduce inevitablemente al desarrollo de todas las pasiones, de todas las suspicacias, de todas las concupiscencias del hombre, y a ponerlo bajo el yugo del mundo exterior."

"La libertad así entendida conduce a la esclavitud."

"No, no se llegará a la libertad e independencia verdaderas, sino por la vía de la disciplina y de la victoria sobre sí mismo."

"Los hombres de hoy son parecidos al escultor que tirase su martillo exclamando que el bloque es más bello que la estatua y que esculpir es contrariar a la Naturaleza en su gloria."

"La palabra ya citada de Morselli debe ser aquí repetida:

"Toda nuestra vida mental es un contraste entre la inhibición y la impul-

---

(1) DEMOOR, J. y T. JONCKHEERE.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 477-8.

sión, y cuanto es verdaderamente noble y grande es de origen inhibitorio" (1).

9. El principio de autoridad en la educación moral.— Los peligros del cariño mal entendido y del respeto exagerado a la libertad de acción del niño, quedan eliminados con el prudente ejercicio de la autoridad en la práctica de la educación en general y muy singularmente en la educación de la voluntad.

El ejercicio de la autoridad en la escuela, no sólo es necesario para la buena organización escolar, sino que es también indispensable para la educación social, ya que no se concibe sociedad sin autoridad.

Son muchos los pedagogos que han defendido la necesidad de la autoridad y aun de la represión en la educación primaria.

Baste, sin embargo, citar los siguientes, que son muy notables:

"Es ya muy sabido—dice Herbart (2)—que la autoridad y el amor aseguran más el gobierno que cualquier medio enérgico."

"El amor sólo tiene valor cuando coexiste con la necesaria severidad."

Y el mismo pedagogo alemán tratando en otra obra de la autoridad y del amor como medios de gobernar a los niños, añade lo siguiente:

"La autoridad doblega el espíritu, se opone a su movimiento propio y puede servir así perfectamente para sofocar una voluntad naciente expuesta a torcerse. Es en absoluto indispensable para las naturalezas más vivas, pues éstas intentan realizar lo bueno y lo malo, y siguen el bien cuando no se pierden en el mal. Pero la autoridad se adquiere sólo por la superioridad de espíritu, y es sabido que ésta no se puede reducir a preceptos, ha de *subsistir* por sí misma, sin relación alguna con la educación. Ha de observar una conducta consecuente y franca en su propio y justo camino, atenta a las circunstancias, indiferente a la aprobación o

---

(1) Foerster, W.—*L'école et le caractère* (Saint Blaise, Suisse, 1912), págs. 118-120.

Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), págs. 232-3.

(2) Herbart J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), págs. 43-4.

desaprobación de una voluntad más débil. Si el niño imprudente y aun grosero rebasa los límites del círculo que se le ha trazado, ha de sentir el mal que podría hacer, y si quisiera, por picardía, ocasionar algún daño, es preciso que esta intención, realizada o habiendo podido realizarse, se castigue; pero sin tener en cuenta la mala intención ni la ofensa que vaya envuelta en ella. En cuanto a desvanecer la mala voluntad—que ni el gobierno de los niños ni el del Estado puede *castigar*—con la profunda reprobación que merece, es ya asunto de la educación que no puede comenzar hasta que haya terminado el gobierno. El ejercicio de la autoridad adquirida exige que se mire más allá del gobierno, a la educación propiamente dicha, pues si bien la formación del espíritu no gana nada directamente por la sumisión pasiva a la autoridad, ejerce, sin embargo, una gran influencia sobre la limitación o extensión del círculo de ideas en el cual se mueve libremente más tarde y que el alumno se construye por sí mismo."

"El amor descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre. Se ve así cuán difícil ha de ser a un *extraño* conquistarlo. No lo adquiere ciertamente quien se mantiene aislado, quien habla siempre en tono elevado y quien adopta en sus maneras un aire mezquinamente calculado. Pero tampoco lo gana quien se hace un ser vulgar y quien, debiendo ser agradable, pero al mismo tiempo reflexivo, busca su propio placer participando en el de los niños. La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos maneras: o bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose a ellos con delicadeza sin hablar de ello, o bien cuidando de hacerse él mismo, en cierto modo, asequible a la simpatía de su discípulo; esto es más difícil pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede llevar energía propia a esta relación cuando tiene de algún modo una cosa común con el educador."

"Pero el amor del niño es pasajero y efímero si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, la relación íntima, todo ello da solidez a la relación entre el educador y el niño. Apenas hay que decir lo que el amor, una vez conquistado, facilita el gobierno; y es tan importante para la educación—por él se comunica al alumno *la dirección espiritual* del educador—que merece grande censura aquellos que se sirven de él para darse a sí mismos el placer de experimentar su poder sobre los niños."

"La autoridad es muy natural en el padre, pues en él, a quien todo obedece, a quien todo converge, quien determina y modifica los asuntos domésticos, o, más bien, a quien son sometidos en algún modo por la ma-

dre, pues en él, repito, se revela del modo más visible la superioridad de espíritu a la que es dado abatir o regocijar con algunas palabras de censura o de aprobación."

"El amor es, sobre todo, natural en la madre, pues ella es quien entre sacrificios de toda clase estudia y aprende a interpretar mejor que nadie las necesidades del niño; quien prepara y establece entre ella y él un lenguaje mucho antes de que otra persona encuentre el camino para comunicarse con el pequeño; ella es quien, favorecida por la delicadeza de su naturaleza femenina, sabe encontrar fácilmente el tono que se armoniza con los sentimientos de su hijo, y a cuyo dulce poder, no ejercido nunca con abuso, nunca tampoco faltará su afecto."

"Si la autoridad y el amor son, pues, los mejores medios de mantener el efecto de la sumisión más temprana del niño, al menos en cuanto sea necesario un gobierno ulterior, podrá fácilmente deducirse que este gobierno en ningún lugar estará mejor depositado que en manos de aquellos a quienes la naturaleza se lo ha confiado; por el contrario, la educación propiamente dicha, y principalmente la formación del círculo de ideas, no podrá confiarse sino a aquellas personas que son llevadas por sus condiciones particulares a recorrer en todos sentidos el vasto campo de las ideas humanas, y a diferenciar de la manera más exacta posible lo que hay en él de elevado y de profundo, de escarpado y de llano. Pero, puesto que la autoridad y el amor influyen tan directamente en la educación, el formador de ideas no tendrá la pretensión de querer trabajar sólo silenciosamente en la tarea, con exclusión de los padres, que le han cedido su autorización, siempre limitada, por la confianza que tienen en él. Así dispersaría en su acción fuerzas que no podría reemplazar fácilmente" (1).

Dados los medios de que el educador dispone, incluso el de su fuerza física, se logra la obediencia de los niños, pero esta es una victoria efímera si al obedecer no están convencidos de la autoridad del maestro.

Exponiendo este fundamento de la autoridad dice Natorp lo siguiente:

"El único fundamento apreciable de la autoridad es estar convencido de que el guía es el que conoce mejor el camino que se ha de seguir."

"La voluntad del educando ha de ser conducida mientras ella no pueda conducirse a sí misma. Tiene que ser ganado el concepto de una obligación, a la cual se está sujeto aun sin un querer y un entender propios."

---

(1) HERBART, J. Fr.—*Pedagogía general* (Madrid, 1916?), págs. 31-4.

"Una regulación externa es indispensablemente necesaria en toda acción conjunta humana; y es necesario habituarse temprano a la coerción de los órdenes externos. Este hábito es, como lo hemos reconocido por completo, hasta un factor esencial de la educación de la voluntad, y aun el dominante en un determinado grado medio entre la dependencia sensible y la libertad sensible, entre la pura hetoronomía y la pura autonomía."

"Lo más apropiado que podría decirse en favor de la necesidad de la autoridad externa, y, por tanto, también de los medios externos que se ponen en juego para su mantenimiento, es que con ellos se despierta una conciencia de la responsabilidad, no sólo con respecto a uno mismo (respeto a la ley en el pecho propio), sino también hacia afuera, con respecto a los demás, con respecto a la ley de la comunidad en que se vive" (1).

"La autoridad—dice G. Gentile (2)—es el principio de todo gobierno ejercitado por una voluntad que representa a la ley y la hace cumplir."

"No basta para gobernar—añade—que haya autoridad: es necesario, además, que sea reconocida prácticamente."

Son muy recomendables en este orden de consideraciones los siguientes pensamientos del notable pedagogo italiano Niccolò Tommaseo (3), que escribió con elevación de miras una notable monografía sobre la disciplina moral del niño:

El niño respeta cuando él es respetado.

Para conducir al niño hay que amarle.

Es preciso amar las almas de los niños, contemplarlas y tratarlas con reverencia.

Nada merma tanto la autoridad como las discusiones inoportunas.

Conocida la regla, pocas palabras deben bastar para pedir su observancia.

Es bueno y justo tratar a los niños como a hombres.

Forzar la voz cuando se habla con los niños es manifestar que el maestro no es dueño de sí mismo.

La educación es como la harmonía: es preciso no desentonar.

Usad los castigos los menos materiales que podáis, y así ellos serán menos irritantes y más eficaces.

Imitemos en los castigos a Jesucristo que sufrió pasión y muerte por

---

(1) NATORP, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), págs. 253 y 255.

(2) GENTILE, G.—*Sommario di pedagogia* (Bari, 1925), págs. 32 y 36.

(3) Niccolo Tommaseo nació el año 1802 y murió el 1874.

faltas que no eran suyas, y las aceptó antes de reprocharselas a los culpables (1).

Por último, conviene añadir respecto del tema que sobre "el concepto y ejercicio de la autoridad en la familia y en la escuela" ha publicado una obra muy importante el religioso marianista Francisco Kieffer, director de la sección francesa del Colegio cantonal de Friburgo (Suiza).

La citada obra, que ha sido también publicada en castellano, trata del asunto, siempre con la preocupación pedagógica y con selecta erudición crítica, bajo los siguientes epígrafes:

Naturaleza de la autoridad; condiciones de la autoridad; dominio de sí mismo; comprender, respetar y amar al niño; firmeza de la autoridad; medios de represión; elogio y censura; necesidad de la unidad en el ejercicio de lal autoridad; resultados que se han de perseguir en este ejercicio; buen espíritu, docilidad y disciplina; noción del respeto; sentido de las responsabilidades; espíritu de iniciativa y el ideal que eleva (2).

10. Principios de educación de la voluntad.—En la educación de la voluntad es principio capital para un educador cristiano, *habituar al niño a que cumpla sus deberes por amor a Dios;* realizar el bien por el bien mismo es doctrina que la Iglesia católica no aprueba.

De suerte que *la educación moral ha de tener por fundamento y guía la Religión.*

"En la escuela—dice Paulsen—no debe separarse la Moral de la Religión."

En este principio convienen todos los educadores que profesan alguna religión, aunque no sean católicos.

Y el motivo se alcanza fácilmente.

Si no se admite como guía moral primera la ley divina hay que admitir la razón de cada uno, y en este caso cada hombre tendrá una moral distinta.

---

(1) Tommaseo, Nic.—*Della educazione* (Milano, 1916), págs. 292-300.

(2) Kieffer, F.—*La autoridad en la familia y en la escuela* (Madrid, 1918),.—488 págs. en 8.°

Los pueblos que no conocieron la verdadera religión erraron grandemente en el concepto de la moral.

Cuando la educación moral no tiene por base la Religión se cae irremediablemente en los gravísimos errores de la moral universal (independiente de toda fe religiosa) y en el vacío de la escuela neutra donde no se enseña ninguna religión positiva.

Todos los pedagogos están conformes en educar vigorosamente la voluntad; pero los que prescinden de su base natural, que es la educación religiosa, se agitan en vano buscando medios naturales de dirigir al hombre en el orden moral.

Ni el entendimiento (razón) es guía infalible de la moralidad (por deficiencia, pasiones, etc.), ni la voluntad es bastante por sí sola para sostenerse en el bien sin el auxilio divino.

No debemos perder nunca de vista que la educación moral no es completa mientras la voluntad se mueva por impulsos extraños a los deberes religiosos.

Si nos servimos en los principios de premios y castigos, de la emulación y del ejemplo y de otros medios auxiliares para educar la voluntad, debemos sustituirlos poco a poco hasta conseguir que el móvil principal de los actos voluntarios sea siempre la consideración del deber por amor de Dios.

Por tanto, *la conservación del orden establecido por Dios es el primer precepto de la moral, y este principio ha de servirnos de guía para la educación de la voluntad.*

De aquí se sigue que *no es posible educar bien la voluntad sin que a ello coopere la instrucción religiosa.*

En el orden psicológico, *la educación de la voluntad pende principalmente del entendimiento y de la instrucción en general.*

"Hay unidad—dice Natorp (1)—entre la educación de la inteligencia y la de la voluntad."

"La formación de la voluntad descansa, en general, en el ejercicio y en la enseñanza."

La educación física, la de la sensibilidad y la del entendimiento

---

(1) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 99 y 104.

deben ordenarse a la educación moral, pues de nada serviría formar hombres sanos y sabios si al mismo tiempo no fuesen buenos.

"¡Triste luz la del entendimiento que sólo sirve para aumentar la perversidad del corazón!"

"Es preferible la sencilla candidez hermoseada por la virtud a la instrucción prostituida por el vicio."

La voluntad es una facultad apetitiva de orden superior, y, por tanto, a ella debe subordinarse el ejercicio de las demás especies de apetito.

La voluntad debe ser, por esto, el dique del apetito sensitivo y de las pasiones, que son los movimientos de dicho apetito.

La higiene contribuye a la educación moral, así como muchas prácticas inmorales van contra la salud y la vida.

De igual manera *coadyuvan a la educación moral la educación física y la educación estética cuando se inspiran en los principios cristianos y en las enseñanzas de la Iglesia.*

En la educación de la voluntad debemos procurar la firmeza de esta facultad, pues uno de los grandes defectos de los hombres modernos es la debilidad moral, que produce muchos e irremediables males.

Son vicios contrarios a la firmeza de la voluntad la terquedad por exceso, y la volubilidad por defecto.

En este aspecto de la educación moral es preciso combatir la volubilidad y los "espíritus de mosca", que son "como una vela encendida en lugar expuesto al viento".

En la educación de la voluntad son preferibles los pequeños sacrificios, con tal que sean continuos, a los grandes y extraordinarios, pero poco frecuentes.

Basta con poco cada día, si ningún día falta este poco.

Pero cada día hay que pedir a la voluntad un poco más, aunque sea poco, de lo que hizo el día anterior.

Esto no se consigue sin que la voluntad dé cada vez, no sólo su rendimiento actual, sino el rendimiento posible en el momento en que el ejercicio se practica.

"No debe buscarse grandeza de obras, sino grandeza de la voluntad para la constancia en el obrar."

La voluntad continua constituye la verdadera energía; la voluntad intermitente no basta para el dominio de sí mismo.

En la lucha de la vida vence, de ordinario, no el más fuerte, sino el más constante.

"La constancia es virtud de la voluntad bien nacida, bien nutrida, bien amaestrada o educada y bien poseída y empapada de su misión y deber."

"Toda la educación moral del hombre—ha dicho Kerschensteiner (1)—es la integración de infinidad de esfuerzos infinitamente pequeños, pero dirigidos siempre en el mismo sentido de la atención voluntaria."

La educación de la voluntad debe iniciarse en la escuela primaria, pero su término se extiende hasta la edad viril.

Tratando de este asunto dice Natorp lo siguiente:

"La primera suposición de un juicio adecuado del influjo educador de la escuela debe ser que ésta no puede tomar sobre sí la totalidad de la educación moral del niño en la edad escolar."

"La escuela no puede desarrollar plenamente la voluntad, pues esto no es solamente cosa del conocimiento y del carácter, sino de la acción y de la vida" (2).

"La dirección moral del niño es fácil en sí misma, cuando crece en la comunidad íntima de una vida de familia cordial."

"Tampoco la madurez de los afectos infantiles ofrece ninguna dificultad especial para la educación."

Son grandes enemigos de la voluntad la desobediencia, la pereza y la sensualidad.

"La inspiración—dice Balmes—no desciende jamás sobre los perezosos."

La sugestión y el hipnotismo son fenómenos que influyen notablemente en la voluntad; pero todavía no han sido estudiados lo bastante para hacer de sus leyes aplicaciones a la educación.

Las anomalías más graves del orden espiritual son las de la voluntad.

La corrección de esta clase de anomalías exige los más asiduos

---

(1) *Concepto de la escuela del trabajo* (Madrid, 1923), pág. 90.

(2) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), páginas 66, 102 y 108.

cuidados por parte del educador, y la cooperación asidua de los directores espirituales y aun la de los médicos que se dedican al estudio de las enfermedades mentales.

"Podrá decirse que está educada la voluntad, cuando, a la manera de un maquinista, que, mediante la manivela gobierna las fuerzas ciegas de su locomotora, se haya hecho dueña absoluta de sus energías vitales."

"Tres son las cualidades que revelan este dominio: limpidez en la decisión, firmeza en la ejecución y constancia perseverante en llevar a cabo lo que se ha comenzado" (1).

Del modo de formar buenos hábitos en el niño favoreciendo sus inclinaciones normales y podando las malas que en él existen por el pecado original, se trata en el capítulo siguiente, dedicado al estudio de los medios de educación moral.

11. Valor pedagógico de la propia corrección.—En la vida ordinaria, sin excluir la vida escolar, es frecuente corregir los actos imperfectos e irregulares por medio de advertencias y, cuando esto no basta, los padres y maestros enmiendan ellos mismos la operación que los educandos han realizado imperfectamente, y se quedan satisfechos pensando que el inexperto se ha corregido.

Repitiendo las enmiendas muchas veces suele el educando corregirse, y se atribuye la corrección a los cuidados y esfuerzos del educador; pero si se observa bien el fenómeno se advierte pronto que la corrección no se obtiene de fuera a dentro, sino de dentro afuera por un esfuerzo atento del propio educando.

El niño y el adolescente, como no han llegado aún al límite de su desarrollo, realizan muchas operaciones imperfectamente, y, para lograr que vayan perfeccionándolas, el camino más seguro y más corto es no corregírselas, sino procurar que ellos mismos las corrijan.

Si un niño tiene una equivocación al contar, al leer o al escribir, por ejemplo, no debemos hacer bien lo que el niño ha hecho mal, porque esta práctica es de escasísimo valor pedagógico.

---

(1) Guibert, Jean.—*Educación de la voluntad* (Barcelona, 1907). Véase el último epígrafe que se titula "Resumen y Conclusión".

En estos casos, el maestro se limitará a notar la comisión de la falta y, si es preciso, a determinar dónde se halla hasta que el educando la advierta y él mismo la corrija con un esfuerzo de atención voluntaria, que es de gran eficacia educativa (1).

Cuando el maestro cree que corrige haciendo bien lo que el discípulo ha hecho mal, la corrección resbala en el espíritu del educando sin dejar apenas huella en él porque no ha puesto a contribución su esfuerzo.

Cuando el maestro advierte el defecto y el discípulo le corrige por sí mismo, la corrección es efectiva, eficaz y verdaderamente educadora, porque se ha producido por la acción propia y el esfuerzo personal del educando.

El método de la propia corrección alienta a los niños y a los educandos porque ven que ellos, por sí solos pueden vencer muchas dificultades, con lo cual llegan a tener confianza en sí mismos.

En el caso contrario, los educandos han de estar sometidos siempre a tutela y continuamente la demandan sin hacer esfuerzos para corregirse a sí mismos.

En otro aspecto es útil y eficacísima la práctica de la propia corrección. El que se acostumbra a que le enmienden las faltas que pueda cometer no se molesta en examinar sus actos para apreciar el grado de perfección con que los ha realizado y con frecuencia llega a presumir que los ha realizado con perfección si no hay quien le advierta lo contrario.

En cambio, el que tiene el hábito de corregirse a sí mismo, revisa sus actos, vuelve sobre ellos, reflexiona y los examina con atención y cuidado para advertir sus defectos y corregirlos.

Lo cual además le aleja de toda presunción y le ejercita en la humildad, que es fundamento de muchas virtudes.

Fuera de casos anormales, la enmienda sigue a la advertencia de la falta con gran ventaja para la perfección de la operación y del que la ejecuta.

---

(1) En la práctica de la enseñanza he tenido yo casos de niños que han cometido al leer una palabra veinte veces la misma falta, a pesar de lo cual el ejercicio siguió hasta que los niños leían una vez bien lo que tantas habían leído mal.

Es principio pestalozziano "no decir al niño lo que pueda descubrir o hacer por sí mismo" (1).

Es de advertir, además, que estas prácticas, aunque parezca que gastan mucho tiempo, le ahorran porque con pocas correcciones se obtienen mejores resultados que con muchísimas correcciones externas punto menos que estériles e ineficaces.

Por otra parte, nunca se malgasta el tiempo cuando se obtiene un efecto útil.

La práctica pedagógica de la propia corrección es extraordinariamente fecunda, no sólo en la enseñanza y en la educación total del hombre, sino en todos los órdenes de la vida, pero donde su eficacia es máxima es en el orden moral y en la educación de la voluntad.

Si bien se advierte, esta teoría pedagógica es la aplicación en el orden natural de la doctrina y prácticas de la Iglesia para recibir dignamente y con provecho el Sacramento de la Penitencia, que exige como preliminares el examen de conciencia y el propósito de la enmienda.

12. El Sacramento de la Penitencia como medio de educación moral.—Para educar la voluntad no hay medios superiores a las prácticas que la Iglesia católica impone a los fieles para la purificación del alma.

El Sacramento de la Penitencia, por el efecto sobrenatural de la gracia que comunica, cura el pecado cometido después del Bautismo, perdona las culpas pasadas y preserva las venideras; pero, además, las prácticas necesarias para la recepción de este Sacramento tienen también grandísimo valor educativo y son de eficacia indudable para la perfección de la voluntad.

El examen de conciencia, la contrición, el propósito de la enmienda, la confesión voluntaria de las propias faltas y la satisfacción debida a la transgresión legal (esto es, a la perturbación del orden) son y serán siempre excelentes medios para enmendar la conducta de los transgresores.

La consideración de nuestras propias faltas nos obliga a dis-

---

(1) Bassi, Angel C.—*Interpretación, alcances y aplicaciones de los principios pestalozzianos* (Buenos Aires, 1920), págs. 48 y 66-73.

minuirlas, y cuanto más frecuente sea, más y mejores frutos obtendremos de ella.

Esta práctica diaria (la del examen de conciencia) produce siempre beneficios.

Las personas piadosas que cuidan de su conciencia siguiendo los consejos de directores espirituales sabios y prudentes, practican diariamente el examen de conciencia.

El arrepentimiento nace, por la gracia de Dios, de considerar perturbado el orden, de ver quebrantados los preceptos de la ley divina y de apreciar los malos efectos de la falta.

Cuando el dolor del arrepentimiento se funda en el amor que el culpable tiene al Autor de la ley, recibe el nombre de contrición; si la causa del dolor es el castigo que ha de seguir a la falta o la fealdad moral de la misma falta, es menos plausible en los móviles, pero también es eficaz y se llama atrición.

La atrición es más frecuente y más fácil que la contrición, porque ésta exige moción de afectos de orden más elevado.

La resolución frecuente de no volver a caer en la tentación, que es consecuencia natural del arrepentimiento, fortifica la voluntad y puede llegar a tal punto que jamás vuelva el hombre a faltar a sus deberes.

Así ha sucedido a muchos santos que, ayudados en sus propósitos por la gracia divina, vivieron largo tiempo sin mancha de pecado.

Debemos aprovechar, para nuestra perfección moral, los remordimientos de conciencia, que son estímulos para la enmienda.

El que confiesa voluntariamente sus faltas está siempre en camino de perfección, porque necesita ejercitarse en el examen de conciencia, en el arrepentimiento y en el propósito de la enmienda, actos que le llevan necesariamente a disminuir el número de faltas y la gravedad de las mismas.

El que se confiesa bien practica, además, de modo admirable dos virtudes de gran importancia: la humildad y la sinceridad.

La confesión voluntaria de las propias faltas es un acto de gran valor moral y de segura eficacia para la corrección de los hombres.

Cuando se confiesa voluntariamente una falta, la satisfacción

debida a la transgresión de la ley se acepta sin violencia, se cumple exactamente y corrige al pecador, y cuando la obra de penitencia es medicinal, esto es, cuando se cumple para evitar nuevas caídas morales, la voluntad se fortifica y se vigoriza de modo extraordinario.

Debemos acostumbrar a los niños a recibir frecuentemente el Sacramento de la Penitencia, que limpia el alma del pecado, y debemos procurar con discreción y perseverancia que los niños confiesen ingenua y sencillamente las faltas que cometan; ayudarles en el examen y consideración de las mismas, provocando el arrepentimiento, no en los labios, sino en el fondo de la voluntad; inspirarles propósito de enmienda, y, por último, imponerles, si fuese preciso, el castigo proporcionado a la falta.

13. IMPORTANCIA DEL EJERCICIO DE LA CONCIENCIA MORAL EN LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD.—Ayudan grandemente a la educación de la voluntad la delicadeza y el ejercicio de la conciencia moral.

"El niño no es más que un animalillo hasta el día en que se despierta en él la conciencia personal."

La delicadeza de la conciencia moral favorece la perfección moral.

"La buena conciencia—dice Comenio (1)—es un convite que dura toda la vida."

"El fin más alto de la educación—dice Lipmann (2)—y, por tanto, uno de los objetivos esenciales de toda enseñanza moral, es el de despertar la conciencia del discípulo, esto es, lograr que se dé cuenta de sus actos, y sepa si estos corresponden o no a las normas éticas que posee o debiera poseer."

En la escuela—dice un notable profesor español—se presentan multitud de ocasiones para que los niños juzguen de la bondad o malicia de sus actos y de los actos de los demás.

UN EJEMPLO: Varios niños han comprado en una tienda, por encargo de su madre, varios objetos; y, al pagar, han recibido como vuelta, por equi-

---

(1) Cap. X de su *Didáctica magna*.

(2) *Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 172.

vocación, diez céntimos de más. Diga cada niño por escrito qué debe hacerse en este caso.

¡Esto ha sido una lotería! Yo no tengo la culpa si se ha equivocado el vendedor; y, por consiguiente, puedo disponer con tranquilidad de estos diez céntimos y comprarme un trompo con su cuerda y divertirme mucho.—*Andrés.*

Si se los hubiera yo dado de más, ¿qué habría hecho el tendero? No lo sé; de todos modos, no soy yo quien le ha engañado, y bien puedo aprovecharme de su error. Me gustaría comprar una pelota; pero ¿y si me preguntaran en casa de dónde la he sacado? Vale más un pastelillo de crema.—*Jaime.*

Cuando me di cuenta de la equivocación del comerciante entregué los diez céntimos al pobre ciego de la esquina, que se alegró mucho de la dádiva.—*Pepito.*

El droguero se ha equivocado; estos diez céntimos son suyos, y nada más natural que devolvérselos; estoy seguro de darle una alegría, y yo mismo me sentiré satisfecho de hacerlo así.—*Emilio.*

¿Para qué consignar aquí la crítica de las tres primeras soluciones y la preferencia que merece la última?

Ahora bien: ¿se consideran útiles estos ejercicios para el fin a que se dirigen? Pónganse, pues, en práctica, que no habrá maestro a quien no se le ocurran a docenas ejemplos análogos a los que hemos reseñado.—*(De don Alejandro de Tudela.)*

Como nota final de este capítulo conviene advertir que cuanto en él se ha dicho y en los anteriores sobre educación moral del niño es aplicable en general a los adolescentes, a los jóvenes y a todas las personas necesitadas de alguna perfección en su voluntad.

14. Fuentes de conocimiento y notas bibliográficas.— La bibliografía referente a la educación de la voluntad y a los medios de conseguirla es extensísima y se aumenta considerablemente de día en día.

En este artículo se da noticia de las obras más importantes que tratan de la materia, pero, además, debe citarse especialmente la *Pedagogía social*, de P. Natorp, que es, como declara su portada, una "teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad". En esta obra el autor trata extensamente de temas tan importantes como los que a continuación se indican:

Educación, cultura y voluntad.—La esfera de la voluntad es el conocimiento práctico.—La voluntad en los diversos grados de la actividad humana.—Valor o energía moral.—Organización y método de la educación de la voluntad.—Organizaciones sociales para la educación de la voluntad: el hogar y la escuela.—Libre educación propia en la vida común de los adultos.—La práctica y la enseñanza en orden a la actividad educativa de la voluntad.—Autoridad y doctrina moral.—Cultura intelectual y educación de la voluntad.—Instrucción educativa.—La Estética y la Religión en la educación de la voluntad.

Véase la edición castellana de dicha obra publicada en Madrid el año 1913.

Las notas bibliográficas a que antes se ha hecho referencia son las siguientes:

Abbondati, L.—*Lo spirito d'imitazione nel fatto educativo.*—Aversa, 1909.

Agabiti, Fernando.—*La dottrina del premio nella pedagogia scientifica.*—Milano, 1889.

224 págs. en 8.° m.

Alengri, F.—*L'educazione su le basi della psicologia e della morale.*—Torino, 1923.

XV + 388 págs. en 16.°

Es traducción del francés.

Aliani, G.—*L'Abitudine nell'educazione.*—Palermo, 1897.

Arnáiz, Marcelino.—*La educación moral y religiosa.*—Madrid, 1900.

Discurso inaugural del año académico de 1900 a 1901 en el Real Colegio de Alfonso XII del Escorial.

Autin, Albert.—*Autorité et discipline en matière d'éducation.*—Paris, 1920.

136 págs. en 16.° m.

Bajocco, A.—*Il sentimento di dignità umana e la sua importanza nella educazione.*—Casalbordino, 1907.

Barbieri, N.—*Alcune osservazioni sui premi e sui castighi nelle scuole elementari.*—Firenze, 1905.

Bassi, Angel C.—*Tratado de Disciplina Escolar fundada en la Psicología, la Sociología, la Política y la Moral positivas.*—Buenos Aires, 1922.

553 págs. en 8.°, de las cuales 12 son de de bibliografía.

Es la obra más importante que se ha escrito sobre la materia.

Beaudenom, L.—*La formazione religiosa e morale.*—Milano, 1923.
352 págs. en 8.°
Berra, Francisco A.—*Los premios y el veredicto escolar.*—Montevideo, 1884.
Blandford, F. G.—Véase Welton, James.
Bonet, Alberto.—*La conciencia moral del niño.*—Barcelona, 1928?
XI + 222 págs. en 8.°
Bouché, Benoit.—*L'éducation morale.*—Neuchâtel, 1929.
440 págs. en 8.°
Bouché, Benoit.—*A Educação moral das crianças na familia.*—Lisboa, 1925.
107 págs. en 8.°
Es traducción del francés.
Boutroux, Emilio.—*Problemi di morale e di educazione.*—Firenze, 1922?
Es traducción del francés.
Brindicci, Natalia.—*Manuale pratico di educazione della volontà.*—Bari, 1927.
Bryant, Sophie.—*Moral and Religious Education.*—New York, 1920.
256 págs. en 8.°
Buchanan, J. R.—*Moral Education.*—New York, 1882.
Camilleri, Eamanuela.—*L'educazione morale dei bambini.*—Ragusa, 1923.
Cellerier, Lucien.—*L'Habitude dans l'éducation.*
Véase *L'Éducation, de Paris,* del año 1916.
Coe, G. A.—*Moral and religious education from the psychological point of view.*—Washington, 1908.
179 págs. en 8.°
Colozza, G. A.—*L'educazione del sentimento dell'onore.*—Milano, 1912.
Collier, W. Fr.—*Punishments in education.*—London, 1872.
VI + 40 págs. en 8.°
Compayré, Gabriel.—*L'Évolution intellectuelle et morale de l'Enfant.*—Paris, 1913.
Compayré, Gabriel.—*La evolución intelectual y moral del niño.*—Madrid, 1905.
Es traducción del francés.
Cuvelliez, N.—*La méthode dans l'éducation morale.*—Bruxelles, 1927.
Davis, Jesse Buittrick.—*Vocational and Moral Guidance.*—New York, 1916?
Deahl.—*Imitation in education.*—New York, 1900.
D'Espinosa, María.—*La disciplina scolastica.*—Sulmona, 1923.
Dewey, John.—*Moral principies in education.*—Boston, 1909.

DUPRAT, G. L.—*La Responsabilité personnelle et l'Éducation.*—Paris, 1921.

XVI + 168 págs. en 8.°

DUPRAT, G. L.—*L'Éducation de la volonté et des facultés logiques.*—Paris, 1920.

324 págs. en 8.°

DURA, Horacio.—*La disciplina escolar y los castigos corporales.*—Montevideo, 1909.

DWKHEINA, Émile.—*L'éducation morale.*—Paris, 1925.

III + 330 págs. en 8.°

ENGLEMAN, J. O.—*Moral education in school and home.*—Chicago, 1918.

314 págs. en 8.°

FASSBENDER, Martin.—*El arte regio de la voluntad.*—Barcelona, 1929.

226 págs. en 8.°.—Es traducción de la duodécima edición alemana.

FERRARI, G. M.—*Disciplina scolastica educativa.*—Bologna, 1916.

FERRARI, Julio César.—*Manual de educación de la voluntad.*—Madrid, 1923?

FOERSTER, F. W.—*Autorität und Selbstregierung in der Leitung der Jugendlichen.*—Langensalza, 1918?

Es segunda edición del opúsculo número 126 de la colección titulada *Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung*, que fundó J. Trüper.

FOERSTER, Fr. W.—*Autorität und Freiheit.*—Zürich, 1925?

FOERSTER, Fr. W.—*Autorité et liberté.*—Lausanne, 1920.

XV + 207 págs. en 8.°.—Es traducción del alemán.

FONSSAGRIVES, Joseph.—*Consejos a los padres y a los maestros sobre educación de la pureza.*—Madrid, 1907.

Es traducción del francés.

FRILLI, Alfredo.—*L'arte di punire.*—Firenze, 1916.

116 págs. en 16.°

GARASSINI, G. B.—*La dinamica della coscienza morale nell'età della scuola.*—Palermo, 1922?

GARCÍA ÁLVAREZ, Antolín.—*El problema de la disciplina.*—Habana, 1913.

GILL WILSON, L.—*The boys and girls' republic. The book of the art of citizenship.*—New York, 1913.

GILLET, P.—*L'educazione del cuore.*—Roma, 1914.

255 págs. en 8.°

Es traducción del francés.

GILLET, Stanislao.—*L'educazione della purezza.*—Torino, 1924.

144 págs. en 16.°

GIOIA, M.—*Del merito e delle ricompense.*—Torino, 1900?

González Carreño, Jenaro.—*La educación sexual.*—Madrid, 1910.

Griggs, Edward Howard.—*Moral education.*—New York, 1913.
352 págs. en 8.°

Guibert, Jean.—*La Formation de la Volonté.*—Paris, 1910?

Guibert, Jean.—*La educación de la voluntad.*—Barcelona, 1916.
Es traducción del francés.

Harris, William.— *Moral education in the public schools.*—New York, 1871.

Healy, William.—*Honesty: A Estudy of the Causes and Treatment of Dishonesty. By Director of the Psychopathic Institute, Juvenil Court, Chicago.*—Indianapolis, 1915.
XII + 220 págs.

Hewins, Nellie P.—*The Doctrine of formal Discipline in the Ligth of experimental investigation.*—Baltimore, Md., 1917?
120 págs. en 8.°

Hirschlaff, Leo.—*Suggestion und Erziehung.*—Berlin, 1914.

Hoornaert, G.—*Le combat de la pureté.*—Bruxelles, 1923.

Hueso, Virgilio.—*La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim (Paris, 1911-1912).*—Madrid, 1916.
56 págs. en 8.°

Hutchison, A. M.—*Hipnotismo y Auto-Educación.*—Barcelona, 1916?

Keatinge, M. W.—*Suggestion in education.*—London, 1911.

Kerschensteiner, Georg.—*Autorität und Freiheit als Bildungsprinzipien.*—Leipzig, 1924.

K'evorkian, B.—*De l'éfficacité de l'exemple.*—Paris, 1928.
251 págs. en 8.°

Kiefer, O.—*Die Prügelstrafe in der Erziehung.*—Langensalza, 1904?
42 págs. en 4.° m.
Es el opúsculo número 49 de la colección titulada *Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung*, que fundó J. Trüper.

Kooistra, J.—*Sittliche Erziehung.*—Leipzig, 1899.
VIII + 100 págs. en 8.°

L'éducation *morale dans l'Université.*—Paris, 1901.
Forma el tomo X de *Bibliothèque générale des Sciences sociales*, en el cual han colaborado Lévy-Bruhl, Darlu, Bernés, Kortz, Clairin, Rocafort, Bioche, Gidel, Malapert y Belot.

L'Éducation *de la pureté. Faut-il parler? Que dire? Comment le dire? Simples notes à l'usage des parents et des educateurs, par un Père de la Compagnie de Jésus.*—Paris, 1921.—Es publicación de "L'Action populaire".

Lévy, Paul Émile.—*L'éducation rationelle de la volonté.*—Paris, 1923?

LÉVY, Paul Émile.—*La education racional de la voluntad. Su empleo terapéutico.*—Madrid, 1913.

260 págs. en 8.°

Es traducción del francés.

MAINER, Enrique.—*El fin de la educación moral y sus derivaciones prácticas.*—Santa Fe, 1923.

MARCHESINI, G.—*L'Educazione morale.*—Milano, 1914.

MARIANI MALACRIDA, María.—*L'educazinone della volontà.*—Milano, 1928.

43 págs. en 8.°.—Es segunda edición.

MARTÍ DE EIXALÁ.—*Análisis de la educación moral del hombre.*—Barcelona, 1920.

Manuscrito hasta dicha fecha inédito que ha publicado el doctor D. Cosme Parpal y Marqués.

METHOD *(The Outisiam) of corporal punishment described for the benefit of parents and teachers.*—London, 1886.

40 págs. en 8.°

MODUGNO, E.—*El problema della Morale e della Educazione morale.*—Firenze, 1924.

155 págs. en 16.°

MORICE, Henri.—*L'art de commander aux enfants.*—Avignon, 1922.

IX + 204 págs. en 12.°

MOULET, A.—*L'école primaire et l'éducation morale democratique.*—Paris, 1915.

X + 384 págs. en 8.°

NEUMANN, Henry.—*Education for moral growth.*—New York, 1923.

XII + 383 págs. en 8.°

O'FOLLOWELL, Dr.—*Des punitions chez les enfants.*—Caen, 1928.

PAPERS *on Moral Education Communited to the first international moral Educations Congress.*—London, 1908.

PAYOT, Jules.—*L'éducation de la volonté.*—Paris, 1914.

272 págs. en 4.°.—Es cuadrigésima edición.

PAYOT, Julio.—*La educación de la voluntad.*—Madrid, 1926.

Es sexta edición traducida del francés.

PAYOT, Jules.—*El trabajo intelectual y la voluntad.*—Madrid, 1921.

320 págs. en 8.°

Es también traducción del francés.

PEETERS, Edward.—*L'Éducation morale et religieuse.*—Ostende, 1914?

PEREZ, Bernard.—*L'éducation morale dès le berceau.* Paris, 1896.

PERRY, A. C.—*Discipline as a school problem.*—Boston, 1915

273 págs. en 8.°

Piñerúa y Álvarez, Eugenio.—*Educación moral y ética.*—Madrid, 1920.

Queyrat, F.—*L'émulation et son rôle dans l'éducation; Étude de psychologie appliquée.*—Paris, 1919.

XII + 164 págs. en 16.°

Queyrat, F.—*La emulación.*—Madrid, 1928.

2 hs. + 223 págs. en 8.°.—Es traducción del francés.

Queyrat. *Les Caracteres et l'éducation morale.*—Paris, 1911.

Radestock, Paul.—*Habit and its importance in education.*—Boston, 1887.

Ramón y Cajal, Santiago.—*Reglas y consejos sobre investigación científica (Los tónicos de la voluntad).*—Madrid, 1920.

XIV + 318 págs. en 8.°.—Es quinta edición.

Rapports *du IV Congrès International d'Éducation morale.*—Roma, 1926.

3 vols. en 8.°

Recasens Siches, Luis.—*El sentimiento y la idea de lo justo.*—Madrid, 1929.

Record *of the proceedings of the First International Moral Education Congress, held at the University of London. Septem. 1908.*—London, 1908.

Rénault, J.—*Educación de la pureza.*—Madrid, 1930.

Richmond, Kenneth.—*Education for liberty.*—London, 1918.

254 págs. en 8.°

Rodríguez Rivero, Cecilio.—*Vicios actuales de la educación moral: Sus causas y sus remedios.*—Sevilla, 1928.

Romano, Pietro.—*I premi e l'educazione del caraltere.*—Torino, 1906?

Rombouts, A.—*La suggestion et l'éducation.*—Paris, 1910.

Rowe, Stuard H.—*Habit-Formation and the Science of Teaching.*—New York, 1915.

Ruiz Amado, Ramón.—*A los confesores, educadores y padres de familia, sobre la educación de la castidad.*—Barcelona, 1917.

176 págs. en 8.°

Ruiz Amado, Ramón.—*La educación moral.*—Barcelona, 1913.

XVI + 336 págs. en 8.° m.

Es segunda edición.

Ruiz Amado, Ramón.—*La educación moral y el internado.*—Barcelona, 1904.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

Ruiz Fornells, Enrique.—*La Educación moral del soldado.*—Toledo, 1900.

Saint John, E. P.—*Stories and story telling in moral and religious education.*—Boston, 1910.

100 págs. en 8.°

SALERNI, E. F.—*Emmanuele Kant e l'educazione morale.*—Genova, 1922.

SALLWÜRK, G.—*Die Schule des Willens.*—Langensalza, 1915?

SANTANDREA, P.—*L'educazione morale nella scuola elementare.*—Ferrara, 1922.

SANTANGELO, Ettore.—*L'anima del bambino e la primissima educazione morale.*—Torino, 1929.

131 págs. en 16.°

SANTULLANO, Luis.—*La autonomía y libertad en la educación.*—Madrid, 1928.

110 págs. en 8.° con algunas notas bibliográficas.

SEELING, Otto.—*Hypnose, Suggestion und Erziehung.*—Leipzig, 1922.

124 págs. en 8.°

SENET, Rodolfo.—*El criterio científico y el criterio sentimental en la disciplina y educación moral del niño.*—Dolores, 1903.

SPILLER, Gustav.—*Moral instruction in eighteen countries. Report on moral instruction (general and denominational) and on moral training in the schools.*—London, 1909.

XVI + 362 págs. en 8.°

Con 750 notas bibliográficas.

STARKE, D.—*La fuerza del carácter. Educación de la voluntad.*—Madrid [1919?]

124 págs. en 8.° Es traducción del inglés.

STÖRRING, Gustav.—*Die Hebel der sittlichen Entwicklung der Jugend.*—Leipzig, 1919.

156 págs. en 4.°

STRATICO, Alberto.—*Le teorie della suggestione e l'educazione umana.*—Messina, 1915.

TARDE, G.—*Les Lois de l'Imitation.*—Paris, 1896.

TARDE, G.—*Las leyes de la imitación.*—Madrid, 1907.

2 hs. + 443 págs. en 4.° m.—Es traducción del francés.

THOMAS, P. Félix.—*La Suggestion, son rôle dans l'éducation.*—Paris, 1907.

THOMAS, P. Félix.—*La sugestion. Su función educativa.*—Madrid, 1900.

Es traducción del francés.

THOMAS, P. Félix.—*La sugestión y su papel en la educación.*—Paraná, 1898.

TIBONI, C.—*L'educazione della volontà.*—Vicenza, 1928.

TIHAMER, Toth.—*Giovenezza pura.*—Venezia, 1928.

247 págs. en 16.°.—Es segunda edición traducida del alemán.

TONINI, Q.—*La suggestione nella vita ordinaria e nell'educazione.*—Milano, 1912?

TRICOMI, F.—*Dell'emulazione e del premio.*—Torino, 1892.

VINCENT, Francis.—*Saint-François de Sales, directeur d'âmes. L'Éducation de la volonté.*—Paris, 1923.

VIII + 581 págs. en 8.°

VIOLLET, Jean.—*Educación de la pureza y de los sentimientos.*—Barcelona, 1929.

264 págs. en 8.°.—Es traducción del francés.

VOLUMES *des travaux du Congrés d'éducation morale.*—Genève, 1922.

WALSH, Edward J.—*Discipline in the Seminary.—Its objects and characteristics.*—Columbus, Ohio, 1926.

WELTON, James, and F. G. BLANFORD.—*Principles and Methods of moral Training. With Special Reference to School Discipline.*—Baltimore, Md., 1917?

260 págs. en 8.°

WILSON, L. W.—*Educating for responsability.*—London, 1927.

WOLSSHEIM, Nelly.—*Zur Geschichte der Prügelstrase in Schule und Hanus. Eine pädagogische Studie.*—Berlin, 1910?

YOSHIDA, K.—*Über japanische Erziehung und den Moralunterricht in den Echulen Japan.*—Minden in W., 1907.

ZEMENIDES, Angelo Th.—*L'émulation et l'école. Essai de psychologie pédagogique.*—Lausanne, 1923.

118 págs. en 8.°

ZILLER, Tuiskon.—*Regierung der Kinder.*—Leipzig. 1857.

ZURANO MUÑOZ, Emilio.—*Higiene y educación de la voluntad.*—Madrid, 1910.

CAPÍTULO XX

El sentimiento y la educación

Teorías contradictorias.

1. Vaguedad e imprecisión de la terminología del sentimiento como fenómeno psicológico. — 2. Causas de esta imprecisión. — 3. Concepto a que puede llegarse respecto a los sentimientos. — 4. Errores transcedentales a que dan lugar algunas teorías psicológicas sobre los sentimientos. — 5. Afectos y sentimientos. — 6. Dificultades para clasificar los sentimientos. — 7. Observaciones críticas sobre algunas clasificaciones de los sentimientos. — 8. Fuentes de conocimiento. — 9. La educación del sentimiento es un efecto necesario de la educación de la voluntad.

1. Vaguedad e imprecisión de la terminología del sentimiento como fenómeno psicológico.—En el capítulo XII del presente volumen se hizo notar que "la terminología, así vulgar como científica, por lo que se refiere a los fenómenos de la vida afectiva, es sumamente imprecisa y vaga" y que "a la palabra *sentimiento* le falta precisión en la vida ordinaria" (1).

Abundando en esta opinión dice lo siguiente P. Barth, no sólo respecto a la Psicología de los sentimientos, sino también a su Pedagogía:

"Hablar de la educación de los sentimientos—dice el citado pedagogo alemán (2)—me parece en general una cosa antipsicológica."

"La Pedagogía de los sentimientos—añade el mismo autor (2)—está todavía en sus principios."

---

(1) Páginas 192 y 216.

(2) Barth, P.—*Pedagogía. Parte general* (Madrid, 1912?), páginas 156 y 162.

A pesar de tan terminantes afirmaciones, Barth dedica en dicha obra un capítulo a la psicología del sentimiento (págs. 67-81) y toda una sección del volumen a su educación (págs. 155-90).

Paul Barth pone además de manifiesto en su citada obra las diferencias y contradicciones en que incurren psicólogos y filósofos muy notables al explicar y definir el concepto de sentimientos.

Basta para probarlas las definiciones que de dicho fenómeno anímico han dado Kant, Spinoza, Leibnitz, Wundt, Külpe, Baldwind, Descartes, Spencer y otros autores de igual notoriedad.

Kant llega a decir en su *Metafísica de las costumbres. Doctrina de la virtud* que "el sentimiento es siempre físico".

Y, por su cuenta, dice Barth lo siguiente:

"Unicamente los actos automáticos se verifican sin sentimiento."
"El sentimiento es el motor de la voluntad" (1).

2. Causas de la imprecisión del concepto psicológico de los sentimientos.—Aunque a tal desconcierto contribuyan "la vaguedad e imprecisión de los fenómenos afectivos" y a su íntima unión con los fenómenos cognoscitivos, la causa principal de tamaña desorientación de ideas se halla en que los psicólogos modernos forman tres grupos de fenómenos psíquicos o facultades, a saber: intelectivos, volitivos y afectivos o emotivos, mientras la Psicología escolástica sólo distingue dos clases de facultades: las cognoscitivas y apetitivas, incluyendo en la primera la sensibilidad y el entendimiento, y en la segunda, el apetito sensitivo y el racional o voluntad.

Esta clasificación de fenómenos anímicos (que es la seguida por su claridad y fundamento científico en la presente obra), no sólo distingue con precisión los fenómenos cognoscitivos y afectivos, sino que distingue en ambos el orden sensitivo, propio de los animales, del orden racional, propio del hombre.

Ejemplo de la división trimembre de los fenómenos psíquicos le ofrece la Psicología krausista que los reduce a tres actividades específicas: conocer, sentir y querer, en las cuales distingue la propiedad o facultad, la actividad y el estado.

Dentro de esta teoría el sentimiento se define con toda claridad y rigor lógico como "el estado del sentir", y hay que declarar que

---

(1) Barth, P.—*Psicología general* (Madrid, 1912?), págs. 67-81.

en dicho sistema psicológico, aunque no se acepte la doctrina, son recomendables la estructura de la exposición y el rigor del tecnicismo (1).

En algunas obras modernas, la confusión de ideas sobre el concepto de sentimiento es tan grande, que a veces se hace imposible entender el criterio del autor.

La confusión que se observa en la psicología del sentimiento se origina también por la relación en que están en el alma el apetito sensitivo y el racional o voluntad, pues con mucha facilidad la pasión, que es acto del apetito sensitivo, se eleva y se convierte en volición, que es acto de la voluntad o apetito racional, y, viceversa, algunas voliciones toman viveza e intensidad acompañándose de pasiones y cayendo así en los dominios de los fenómenos sensitivos.

Distinguiendo, sin embargo, los fenómenos cognoscitivos de los afectivos, y distinguiendo además en ambas esferas, el orden inferior o sensitivo del orden superior o racional, como los distingue claramente la Psicología escolástica, no cabe confusión posible en la materia.

Con otro criterio es dificilísima la psicología del sentimiento: con el criterio escolástico tal psicología es innecesaria porque los fenómenos que estudian como sentimientos los psicólogos modernos pertenecen a la psicología del apetito sensitivo o a la del apetito racional.

3. CONCEPTO A QUE PUEDE LLEGARSE RESPECTO A LOS SENTIMIENTOS.—En medio de tan variadas opiniones que se han sostenido sobre el concepto de sentimiento, parece razonable esta conclusión de un pedagogo alemán contemporáneo:

---

(1) Aparte de los errores fundamentales del krausismo, como sistema filosófico, el tecnicismo de su Psicología, de su Lógica y de su Ética es en muchos casos equivalente al de los tratados de las mismas ciencias de autores escolásticos.

El expositor más claro de Psicología, Lógica y Ética krausistas fué don Urbano González Serrano, en cuyas obras se inspiró totalmente D. Pedro de Alcántara García para escribir su conocida Enciclopedia pedagógica y su *Tratado elemental* de educación.

"La mayor parte de los autores opina que el sentimiento es sólo un fenómeno que se añade a otro contenido anímico, pero que no puede existir nunca primariamente."

"Por tanto, hay sensaciones y representaciones sin sentimientos, y nunca sentimientos sin sensaciones o representaciones" (1).

Afirmación análoga hace el P. Lindworsky diciendo que "al sentimiento no corresponde un proceso fisiológico especial, sino un modo especial de los procesos fisiológicos que sirven para la sensación" (2).

En consonancia con este criterio puede definirse el sentimiento como un fenómeno afectivo de la vida superior del hombre, y como un estado psíquico agradable o desagradable que acompaña a una volición, lo cual no se da propiamente sin que vaya precedida de una intelección.

"El sentimiento—dice el P. Palmés (3)—es un fenómeno psíquico puramente subjetivo, que afecta de una manera agradable o desagradable al sujeto que conoce o apetece, sin que por sí mismo diga relación alguna al objeto."

4. Errores trascendentales a que dan lugar algunas teorías psicológicas sobre los sentimientos.—La confusión doctrinal sobre la psicología del sentimiento da margen a graves errores que trascienden a esferas del conocimiento tan fundamentales como la Religión y la Moral y a ciencias tan importantes como la Pedagogía.

Para los partidarios de la Psicología sentimental Dios y las virtudes no son sino sentimientos; pero en manera alguna el sentimiento religioso puede sustituir a la virtud de la Religión, que consiste en *conocer* y *amar* a Dios.

En conocerle y amarle, por supuesto, de la manera limitada que no es dado hacerlo a las criaturas.

El error (que han recibido por inadvertencia algunos pedago-

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 69.

(2) Lindworsky, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), pág. 196.

(3) Palmés, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 169-70.

gos católicos) sube de punto cuando se entiende que la educación religiosa consiste en desenvolver el sentimiento religioso, que de ordinario se reduce a un deísmo panteísta.

La educación religiosa (de que se tratará extensamente en otro capítulo de esta obra) consiste en ejercitar nuestras facultades cognoscitivas para conocer a Dios y nuestras facultades afectivas para amarle sobre todas las cosas, y, en definitiva, dirigir a Él como fin supremo y bien sumo todas nuestras potencias y sentidos.

Razones análogas pueden aducirse para rechazar como impropias tanto en el orden psicológico como en el de la educación los conceptos comunes de sentimiento de la Patria, sentimiento de la fe, sentimientos maternales, sentimientos de caridad y otras denominaciones semejantes.

En el orden moral la doctrina del sentimiento es también inadmisible, porque su preponderancia lleva como norma única a considerar bueno lo que causa placer y malo lo que produce dolor.

La virtud no es un sentimiento: es un hábito del bien obrar, aunque produzca dolor, obedeciendo a las leyes morales que el hombre aprende de la ley natural y de la ley eterna de Dios.

La doctrina sentimental ha causado no pocos trastornos así en el orden religioso y moral, así como en orden a la educación.

Siendo materia tan expuesta a errores y no siendo, por otra parte necesaria para conocer la naturaleza humana, parece prudente no pasar de mencionarla y de advertir los peligros a que su doctrina puede llevar.

5. Afectos y sentimientos.—Los actos de amar y aborrecer, esto es, los movimientos de la voluntad, se llaman propiamente *afectos,* aunque también se designan con el nombre de afecciones, voliciones, inclinaciones y sentimientos.

El sentimiento es, como ya se ha dicho, un estado afectivo o una inclinación, y en ambos casos, el sentimiento es fenómeno de la voluntad.

Los sentimientos pierden intensidad con la repetición.

Un cuadro bello puede llegar a ser casi indiferente si todos los días está a nuestra vista.

6. Dificultad para clasificar los sentimientos.—Si la definición de los sentimientos no es precisa y se presta a tan variados conceptos, su clasificación es aún de mayor dificultad.

"Aun menos de acuerdo—dice P. Barth (1)—que sobre la posible independencia de los sentimientos están los psicólogos respecto a sus clases."

El P. J. Lindworsky, de la Compañía de Jesús, divide los sentimientos en elementales y superiores, llamando elementales a los sensoriales y superiores a los demás (2).

De igual opinión es el P. Palmés, también sacerdote jesuíta, que divide y define los sentimientos en dos órdenes: inferiores u orgánicos, que denominan emociones o pasiones, y superiores o inorgánicos, que es lo que comúnmente se llaman sentimientos.

El mismo autor divide y clasifica los sentimientos superiores en egoístas y altruístas, según se refieran a la persona en que se producen u a otra diferente; y en intelectuales, estéticos y morales, cuya denominación indica claramente sus diferencias.

Entre los sentimientos egoístas o egocéntricos los más importantes son los agradables o placenteros, como los de fuerza, valor, acierto y virtud, y los desagradables o aflictivos, como el miedo, la timidez, los celos y la cólera.

De los sentimientos altruístas los principales son el de simpatía y su contrario el de antipatía (3).

7. Observaciones críticas sobre algunas clasificaciones de los sentimientos.—Aun tratándose de autores de tanta solvencia como los psicólogos citados cabe hacer algunas observaciones con respecto a su clasificación de los sentimientos.

Después de lo dicho no es admisible clasificarlos en físicos, estéticos y morales.

En realidad todos los sentimientos son morales, porque todos radican e insisten en actos de la voluntad, y, por tanto, no puede

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 70.

(2) Lindworsky, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), páginas 183 y 291.

(3) Palmés, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 171-2.

admitirse que haya sentimientos físicos, ni sentimientos estéticos.

Los que se llaman sentimientos físicos son en la Psicología escolástica sensaciones o pasiones.

La denominación de sentimientos estéticos, además de ser inadmisible por razones lógicas, lo es también como expresión redundante, pues etimológicamente, "sentimiento estético" equivale a "sentimiento sentimental".

El sentimiento estético, si puede tener algún sentido, es el de sentimiento de la belleza, ya que la Estética es la ciencia de dicha cualidad.

Aun en este orden no hay necesidad de admitir, dentro de la Psicología escolástica, un grupo de fenómenos psíquicos distintos de los tradicionales, porque siempre que percibimos la belleza conocemos un objeto sensible o inteligible que produce emoción agradable en el apetito sensitivo o en el racional, y, a veces, en ambos órdenes de nuestras facultades afectivas.

Algunos autores añaden a las tres clases de sentimientos ya citados la de sentimientos intelectuales, sin advertir que todo sentimiento como fenómeno de la voluntad tiene por causa inmediata una intelección.

Sin intelección no hay volición: nada puede ser querido si antes no es conocido.

Aceptando la definición de sentimiento propuesta en el artículo 3.º de este capítulo no cabe tampoco clasificar los sentimientos en inferiores y superiores, porque solamente pueden llamarse con propiedad sentimientos los que algunos autores denominan superiores.

8. Fuentes de conocimiento.—Tienen relación con los temas expuestos en este breve capítulo las obras que se citan al final de los capítulos XI y XV del presente volumen en las páginas 231-33 y 329, y tratan extensamente de los sentimientos, aunque con criterio diferente del que se ha expuesto en los artículos anteriores, algunos autores modernos, como los PP. Vaissière y Palmés, H. Höffding y Paul Barth.

Los PP. Vaissière y Palmés exponen su teoría sobre "los sentimientos" en el capítulo VIII de su *Psicología experimental*, publicada en Barcelona el año 1924.

La *Psicología experimental* de H. Höffding dedica un extenso capítulo, dividido en seis apartados, al estudio de los sentimientos. Véanse en la edición de Madrid, de 1926, las páginas 347-482.

Trata solamente de *La educación de los sentimientos,* con la imprecisión a que se ha hecho referencia la obra que así se titula del P. F. Thomas, traducida del francés y publicada en Madrid el año 1902.

Theodule Ribot tiene dos monografías referentes a la materia, que se titulan *Psychologie des sentiments* (Paris 1896) y *Lógica de los sentimientos* (Madrid, 1908?).

Y Paul Barth dedica a la educación del sentimiento tres extensos capítulos bajo los siguientes enunciados:

Capítulo I.—Condiciones del sentimiento.

Capítulo II.—Fin de la educación del sentimiento.

Capítulo III.—Práctica de la educación del sentimiento.

A pesar de la vaguedad psicopedagógica del concepto y de la doctrina del sentimiento, la monografía citada es la más notable escrita sobre la materia, fuera de la Psicología escolástica.

Véanse, por último, las notas bibliográficas del capítulo XI en las págs. 231-3 del presente volumen.

9. La educación del sentimiento es un efecto necesario de la educación de la voluntad.—Si, como se ha dicho más arriba, el sentimiento es un estado adjetivo de la volición, todo cuanto pudiera decirse de la educación del sentimiento habría de referirse a la educación de la voluntad.

La educación, por otra parte, no puede darse en estados, sino en facultades o actividades, que son capaces de ejercicio.

Los estados psíquicos son fenómenos que acompañan o siguen al ejercicio, y se distinguen de él como el efecto de la causa.

Exponer una teoría sobre la educación de los sentimientos sería repetir en el fondo cuanto se ha dicho respecto a la dirección pedagógica del apetito sensitivo y a la educación de la voluntad.

Todo ejercicio para la educación de la voluntad sirve necesariamente para lo que se llama impropiamente educación del sentimiento.

CAPÍTULO XXI

Estética y Pedagogía.—Educación estética

1. ¿Qué se entiende por Estética?—2. Idea de la belleza.—3. Grados y clases de belleza.—4. Bellas Artes.—5. Percepción de la belleza.—6. El buen gusto.—7. Variedad de aptitudes individuales y de gustos en orden a las emociones estéticas.—8. La Estética como ciencia fundamental de la Pedagogía.—9. Evolución del sentido estético en los niños y en los adolescentes.—10. Concepto e importancia de la educación estética.—11. Distinción entre la educación estética y la educación moral.—12. La educación estética en las escuelas primarias.—13. Consideración especial del dibujo como medio eficaz de educación estética. 14. Carácter de la educación estética en las escuelas primarias.—15. Opiniones y normas autorizadas sobre educación estética.—16. Notas bibliográficas.

1. ¿Qué se entiende por Estética?—Se llama Estética la ciencia de la belleza.

Para Herbart la Ética es parte de la Estética, porque aquella ciencia "es solamente la teoría de la belleza en las relaciones de la voluntad".

"Tanto el juicio estético como el ético—dice el citado autor (1)—son puros juicios de buen gusto, de evidencia originaria" (2).

Aunque la confusión de ideas tan distintas sería siempre causa suficiente para no admitir dicha equivalencia, en este caso el error sería de funesta trascendencia, porque si el deber se equipara a la belleza, habría que admitir que lo bello sería una norma de moralidad, lo cual es inadmisible en la moral cristiana.

2. Idea de la belleza.—De la belleza se han dado muchas definiciones, pero ninguna satisface porque realmente el concepto es indefinible.

Intentando una definición indirecta y descriptiva puede decirse que en los objetos bellos se dan estas notas: orden, que es varie-

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), págs. 128-9.

(2) Véase la definición de Ética en el capítulo XVI del presente volumen, págs. 330-32.

dad en la unidad; proporción, perfección y esplendor de una verdad, que producen una emoción de placer puro y desinteresado.

"La belleza requiere tres condiciones: la integridad, el orden requerido y el esplendor."

"La belleza es la cualidad de una obra que, por la acertada disposición de sus diversas partes, expresa intensamente y hace admirar un tipo ideal con el cual está en relación" (1).

"La experiencia personal estética—dice el P. Lindworsky (2)—es el gozo disfrutado conscientemente y por sí mismo."

"La belleza—añade Emerson (3)—es el sello que Dios pone a la virtud."

Y encareciendo Schiller la importancia de la belleza dice "que debe considerarse como una condición necesaria de la humanidad" (4).

El límite negativo de la belleza es la fealdad.

3. GRADOS Y CLASES DE BELLEZA.—Lo bello tiene diferentes grados y matices como lo sublime, lo cómico, lo hermoso, lo agraciado, lo bonito y lo elegante.

La belleza, teniendo en cuenta el objeto en que se contempla, se denomina física y artística.

Son elementos de belleza física o sensible las combinaciones de colores, formas y ritmos dispuestas frecuentemente para producir efectos de contraste.

Son elementos sensibles de belleza—viene a decir en resumen W. Harris (5)—la regularidad, que equivale a repetición; la simetría, que pide identidad y oposición, y la armonía, que dispone la regularidad, la simetría y la variedad bajo un principio de unidad, y bajo la inspiración de la libertad consciente.

---

(1) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases,* publicado por los profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo II (Barcelona, 1927), pág. 516.

(2) LINDWORSKY, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), pág. 375.

(3) EMERSON, R. W.—*Ensayo sobre la Naturaleza* (Madrid, 1900?), página 15.

(4) SCHILLER, F.—*Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme. Les meilleurs pages* (Tourcoing, 1911), págs. 351-64.

(5) HARRIS, W.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), págs. 393-99.

4. Bellas Artes.—La belleza que el hombre crea es la belleza artística, entendiendo por arte "la facultad de crear lo verdadero con reflexión".

"El origen del arte—dice el P. Lindworsky (1)—fué el descubrimiento del placer estético, haciéndole luego objeto de la voluntad."

"Las ramas especiales del arte nacieron también de las necesidades sociales."

"Los individuos aislados no hubieran producido nunca obras notables de arte."

"Algunos escritores—dice W. Harris (2)—sostienen la doctrina de que el arte es la mera representación de la Naturaleza; pero esto no puede ser una verdadera definición porque la Naturaleza presenta lo feo tanto como lo bonito, y al representarse lo feo no se convierte desde luego en hermoso."

"Las diversas bellas artes—añade el citado autor norteamericano (3)—son en escala ascendente la arquitectura, la escultura, la pintura, la música y la poesía."

"La danza, la jardinería, el grabado, la elocución y el arte dramático son artes accesorias de uno o más de los cinco departamentos artísticos ya enumerados."

"La arquitectura, la escultura y la pintura tienen la forma del espacio: la música y la poesía tienen la del tiempo."

"La poesía es la forma artística que une en sí misma todas las demás. Está estrechamente aliada con la música, que es el arte del tiempo, y mediante las imágenes puede reproducir todas y cada una de las artes del espacio" (4).

5. Percepción de la belleza.—Los objetos bellos no se perciben con una facultad especial, sino con las facultades sensitivas o con las intelectuales; y de esta percepción resulta la adhesión del apetito correspondiente.

---

(1) Lindworsky, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), páginas 378-9.

(2) Harris, W.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), pág. 400.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1916), págs. 412-8.

(4) Las nociones de Estética sumariamente apuntadas en los artículos anteriores se hallan más extensamente expuestas en mi *Arte de la Lectura*, capítulo IV de los "Preliminares".

Los objetos bellos sensibles se perciben por los sentidos, pero la belleza de los mismos (orden, proporción, armonía, etc.) es cualidad que sólo el entendimiento puede aprehender.

La emoción estética es, por tanto, siempre un efecto, una operación del apetito racional o voluntad (1).

Como se ve, para percibir los objetos bellos es necesario el ejercicio de la sensibilidad externa y de la sensibilidad interna, así como el del entendimiento, que los aprehende bajo la razón de bellos, y el del apetito racional, con el que se experimenta después la emoción consiguiente.

La percepción de la belleza exige, por tanto, el ejercicio de facultades cognoscitivas y apetitivas.

Siendo esto así, se advierte sin esfuerzo que el sentimiento de lo bello no es una facultad, sino un estado psíquico que se produce mediante la actividad compleja de varias facultades.

"La complacencia estética—dice el P. de la Vaissière (2)—resulta del concierto entre una obra natural realizada, y un ideal de la misma obra concebido por el espíritu humano."

"Además existe en el sentido estético un lado afectivo. No solamente un hermoso caballo responde exactamente a mi idea del caballo, sino que mi idea resplandece con un brillo particular que despierta en el alma una impresión de alegría, que es el *placer estético*."

"Las emociones estéticas o sentimientos agradables causados por la *contemplación del objeto bello* como tal—dicen los PP. Vaissière y Palmés (3)—son también características, y se distinguen en la introspección perfectamente de los demás."

---

(1) Si la belleza se percibiese por la sensibilidad, los animales irracionales serían capaces de emociones estéticas.

Los animales irracionales conocen algunos objetos bellos, y hasta los apetecen; pero no por ser bellos, sino por otra cualidad para ellos apetecible. Un hombre y un caballo se alegran a la vista de una pradera; pero la pradera es apetecible para el hombre por lo bella, y para el caballo por el alimento que le ofrece.

(2) Vaissière, J. de la y F. M.ª Palmés.—*Psicología experimental* (Barcelona, 1924), págs. 376-7.

(3) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 143.

"El *sentido común*, manifestado en el léxico de todas las lenguas, distingue con una multitud de nombres distintos la gran variedad de sentimientos de esta clase."

"La emoción estética es generalmente un fenómeno complicadísimo, y *sería errónea*, tanto la pretensión de reducirla a meras emociones orgánicas, como la de negar en todo caso su intervención."

"El sentimiento de lo bello, especialmente cuando versa sobre un objeto sensible, comprende dos clases de elementos: los sensitivos y los intelectuales."

6. El buen gusto.—El buen gusto no es, por tanto, una facultad, sino un estado de perfección de las facultades del alma capaces de percibir la belleza.

El buen gusto, cuando se aplica a la belleza de las artes, se llama gusto artístico. Algunos autores le denominan también sentimiento de lo bello.

7. Variedad de aptitudes individuales y de gustos en orden a las emociones estéticas.—Si la variedad de aptitudes es grande en orden a todas las facultades psíquicas puede afirmarse que no es menor en orden a las que intervienen en la percepción de la belleza.

Desde luego es de observación vulgar la preferencia de algunas personas por las bellezas naturales, mientras otras prefieren las obras de las artes plásticas, y aun dentro de éstas hay sujetos que tienen más fina percepción para las bellezas arquitectónicas, para las pictóricas o para las de Escultura.

Lo mismo ocurre con las artes acústicas: unos prefieren la Música, otros la Literatura, y, dentro de estas Bellas Artes, se dan aptitudes especiales para percibir algunos géneros, varias tendencias y aun determinados autores.

Sobre estas aptitudes, aficiones y gustos descuellan los amantes de los grandes progresos científicos, de las bellezas inenarrables de la Religión y de la sublime hermosura de la virtud.

El vulgo resume en una frase breve la posibilidad de las más variadas aficiones diciendo "de gustos no hay nada escrito".

La gran variedad en las aptitudes individuales para apreciar los efectos estéticos se multiplica extraordinariamente observando con qué facilidad cambian de gusto los mismos sujetos

hasta el punto de que, como decía Pascal, "no hay hombre que difiera de otro más que de sí mismo".

Ante tan gran variedad de aptitudes y aficiones en el orden estético, habrá de pensar el maestro en conocer las de sus discípulos parar guiarlos en los ejercicios educativos.

La tarea no es fácil ni breve, porque en la primera edad escolar las emociones propiamente estéticas están aún latentes en los niños y tampoco la vida ordinaria de las escuelas comunes dan ocasiones sobradas para despertar tan finos afectos.

De todas suertes, el maestro observador siempre tiene medios de averiguar lo que necesita, en este y en otros órdenes de la vida psíquica del niño, para guiarle convenientemente en el proceso de su educación.

8. La Estética como ciencia fundamental de la Pedagogía. — Basta el recuerdo de las nociones precedentes para poder afirmar estrechas relaciones entre la emoción estética y la educación, porque si la educación ha de preparar para la vida y en la vida se dan emociones estéticas de variable intensidad, la educación que no atienda a este aspecto de nuestra naturaleza será una educación incompleta.

Si son notas de la belleza el orden y la perfección, lo son igualmente de la educación.

Y cuando hay relación natural entre dos fenómenos la hay entre las ciencias de que aquellos son su objeto formal.

Si entre la educación y la belleza se dan por razón de su esencia algunas relaciones naturales, estas relaciones tendrán su trasunto lógico en la Pedagogía y en la Estética que tienen respectivamente como objeto formal aquellas dos ideas capitales.

En la escuela primaria caben ejercicios que tienen relación con las Bellas Artes, especialmente con la Música y con la Literatura, y carecerán de base científica si las reglas pedagógicas no tienen, en este orden, su fundamento en los principios de la Estética.

No es posible que el niño salga de la escuela primaria con un buen gusto depurado, que le permita disfrutar de los placeres de la emoción estética en toda su inagotable variedad, pero es

posible iniciar esta educación, que solamente será discreta y eficaz apoyándola en los principios de la Estética elemental.

En otro orden de consideraciones la Pedagogía tiene relaciones con la Estética.

El niño es un tesoro de bellezas, tanto en su cuerpo como en su alma, cuya floración es uno de los espectáculos más bellos de la humanidad hasta el punto de que emocionan profundamente aun a las personas de escasa cultura; pero es indudable que las bellezas de la evolución psicofísica del niño se estimarán mejor cuando las observaciones se iluminen con la claridad que sobre todo lo bello derraman los principios estéticos.

Desde este punto de vista puede afirmarse que la Pedagogía es bella arte, porque nada hay más bello que modelar el alma de los niños, a lo cual hay que añadir que la práctica de las Bellas Artes degenera pronto en rutina si no se asienta sobre las sólidas bases de la Estética y no va guiada por la antorcha de la Metafísica de lo bello.

Si la percepción de la belleza es ejercicio educativo y la práctica de la educación ofrece muchos aspectos bellos, es evidente la relación de la Estética y la Pedagogía.

Los edificios escolares, por último, su ornamentación, el moblaje y el material de enseñanza pueden tener y tienen de hecho elementos estéticos, que demuestran también las relaciones entre dichas ciencias.

Esta relación es de subordinación de la Pedagogía a la Estética, porque ésta es ciencia filosófica y aquélla es ciencia hasta ahora, y principalmente, ciencia de aplicación.

9. Evolución del sentido estético en los niños y en los adolescentes.—Como se ha indicado en este mismo capítulo, la facultad de percibir la belleza en sus diversos grados no aparece generalmente hasta bien avanzada la niñez.

Cierto que los niños dan muestras de alegría ante varios espectáculos de la naturaleza, pero tales fenómenos son de carácter placentero, sin que en ellos tenga parte la emoción estética.

Los experimentos sistemáticamente realizados sobre este asunto no dejan lugar a duda alguna.

"El sentido estético—dice el P. de la Vaissière (1)—exige la colaboración de un gran número de funciones psicológicas, y, por esto, no se manifiesta sino en *una época tardía de la evolución*. Hasta habrá quienes no lo posean nunca."

"El sentido estético casi nunca se manifiesta claramente antes de los diez años."

"Durante los años de la escuela primaria (seis a trece años) no se advierte progreso sensible desde este punto de vista."

"Por término medio, a partir de los trece años el adolescente es susceptible de educación estética."

"A partir de la adolescencia los alumnos en general comprenden la belleza estética cuando se les pone de manifiesto; pero son muy grandes las diferencias entre los individuos, y no parece sea lo más provechoso dar una medida común para todos."

"A partir de los trece años la enseñanza del dibujo artístico debe dirigirse casi exclusivamente a los que demuestran disposiciones; pero la enseñanza artística debería ser más general."

E. Meumann, después de exponer y criticar datos experimentales de varios autores, sobre juicios estéticos de los niños referentes a colores y a otros elementos de belleza, afirma que "las investigaciones sobre el juicio estético de los niños han demostrado que se desarrolla muy lentamente y que es totalmente diverso del juicio estético de los adultos" (2), en vista de lo cual formula las siguientes conclusiones pedagógicas:

1.ª "El niño abandonado a sí mismo llega sólo a un pequeño desarrollo del gusto estético y, por tanto, éste necesita de educación."

2.ª "Como el juicio sobre imágenes, sin intervención de la educación estética, queda puramente objetivo, o, por lo menos, objetivo predominante, en el que el cuadro no se estima como cuadro, esto es, como obra de arte, el educador ha de despertar primero la idea del artista, de su trabajo, de sus designios, de los medios por él empleados y otras cosas de este jaez."

"Dehnig, Hasserodt y yo mismo hicimos ensayos sobre la educación del

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 144, 148 y 156-7.

(2) MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 169.

juicio estético de los escolares (y de algunos adultos). De los resultados mencionaremos:

"1.° Una influencia provechosa, sobre la capacidad de percibir lo artístico, sólo es posible después de los diez años. A los trece se manifiestan los comienzos de una estimación espontánea de toda la obra del arte. Desde los dieciséis ésta se puede obtener generalmente por influencia de la enseñanza.

2.° Ambas cosas dependen en gran manera de la disposición general (trabajos de clase).

3.° Las diferencias del sexo no se han demostrado.

4.° Desde los trece años, las imágenes sin valor artístico se distinguen de las de mérito, con gran seguridad. Desde los diez, generalmente bien.

5.° La inteligencia artística, una vez adquirida, queda asegurada desde los diez años; no obstante, antes de los diez, a lo sumo, el efecto de los colores conserva su valor. Por lo demás, los niños recaen siempre de nuevo en el modo de juzgar objetivamente los cuadros."

"De esto se ha de deducir ante todo:

1.° Que hemos de escoger las imágenes y obras de arte más en armonía con la creciente inteligencia de los escolares, de lo que hasta ahora se ha hecho. Para niños pequeños elíjanse representaciones realistas de animales y paisajes, que no exigen mucho la inteligencia del discípulo y son principalmente interesantes por el asunto.

2.° Para discípulos mayores, se acomodan más las obras de arte sentimentales, y representaciones de valor por su contenido" (1).

Anotando también datos experimentales sobre la evolución del sentido estético en los niños y en los adolescentes dice lo que sigue W. A. Lay: (2)

"Dobbie ha realizado experimentos estéticos con 75 escolares, muchachos y muchachas, de nueve a diez y siete años, y averiguó que preferían la disposición de los colores como aparecen en el espectro solar y en el arco iris a pesar de no serles éstos conocidos."

"Calkins enseñó a 300 personas de distintas edades tres imágenes. Una de ellas se distinguía por la belleza de sus colores, la otra por la belleza de las formas y la tercera por la belleza de la expresión."

"En el 80 por 100 de los casos, los niños dieron preferencia a la belleza

---

(1) Autor y obra citados (Barcelona, 1924), pág. 171.

(2) Lay, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), págs. 153-4.

de los colores; los adultos, el 60 por 100 de los casos, a la belleza de las formas."

"Más aún que los colores apreciaban los niños las expresiones bellas. Las niñas se fijaban más que los muchachos en el rostro y la expresión."

Kerchensteiner ha observado que los muchachos aventajan a las muchachas en la representación de la forma, pero que éstas aventajan a aquéllos en el colorido y en la decoración (1).

10. CONCEPTO E IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA.— Educación estética es la formación del buen gusto.

Denominándose Estética la ciencia de la belleza, debe llamarse educación estética la preparación del alma para percibir dicha excelsa cualidad de las cosas.

La percepción de la belleza, como ya se ha dicho, exige el ejercicio de facultades cognoscitivas y apetitivas, por lo cual puede definirse también la educación estética como una perfección de la educación intelectual y de la educación moral.

Generalmente se entiende por educación estética la educación del sentimiento de lo bello (2).

Cualquiera que sea el concepto que se tenga de una educación estética, siempre puede afirmarse que toca a un orden elevado y noble de la vida y supone un grado de perfección superior al de la cultura general.

De la definición dada de educación estética se desprende su importancia.

Para H. Münsterberg "a la nación que le falta capacidad para apreciar la belleza, le falta el elemento más importante de la educación" (3).

Aparte de la perfección espiritual que supone la educación estética, los ejercicios que para lograrla se practiquen, pueden des-

---

(1) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), pág. 163.

(2) Recuérdese lo dicho anteriormente sobre la imprecisión científica que tienen la palabra "sentimiento" y particularmente la expresión de "sentimiento de lo bello".

Con mayor impropiedad aún denominan algunos autores educación estética a la educación de la sensibilidad.

(3) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 362.

pertar y preparar las vocaciones artísticas, que a veces conquistan el triunfo inmarcesible del genio.

La educación estética, aunque es distinta de la educación moral, coadyuva a ella porque la perfección del buen gusto puede apartar de la afición a placeres groseros y notoriamente perjudiciales.

De la importancia de la educación artística dan testimonio los tres congresos dedicados a dicho tema en Alemania, en Dresde, en 1901; en Weimar, en 1903, y en Hamburgo, el 1905.

Discurriendo Schiller sobre el concepto, carácter e importancia de la belleza dice lo siguiente:

"Poner en el lugar de los actos morales la moralidad; en el lugar de los conocimientos el conocimiento; y en el lugar de las venturas la felicidad, es asunto de la educación física y moral: hacer de las bellezas la belleza, es el problema de la educación estética."

"Hay, pues, una educación para la salud; una educación para el conocimiento; una educación para la moralidad, y una educación para el gusto y la belleza."

"Esta última se propone conformar con la mayor armonía posible el conjunto de muchas potencias sensibles y espirituales."

"Por eso en el resto de mis investigaciones seguiré el mismo camino que sigue la Naturaleza en lo estético con respecto al hombre: de las especies de belleza iré elevándome al concepto genérico. Estudiaré los efectos que la belleza tierna produce en el hombre enérgico, y los que la belleza enérgica produce en el hombre tierno. Por último, veré cómo las dos especies opuestas de belleza van a apoyarse ambas en la unidad de la belleza ideal" (1).

11. DISTINCIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA Y LA EDUCACIÓN MORAL.—Así como algunos autores no hacen la necesaria distinción entre la Etica y la Estética, algunos pedagogos equiparan la educación estética y la moral.

En la Pedagogía cristiana, así como en la Filosofía escolástica, los campos están bien deslindados, porque la belleza es una cosa y el deber otra, aunque en ambas nociones se dé la nota común del orden.

Encareciendo Paul Natorp la importancia de la educación es-

(1) SCHILLER, F.—*La educación estética del hombre* (Madrid, 1920), págs. 87, 108 y 89.

tética y la necesidad de distinguirla de la educación moral, dice lo siguiente:

"El factor estético de la formación debe adquirir un valor en la instrucción de la escuela, como toda obra de educación, y no pura y simplemente desde el punto de vista supremo y último de la educación moral."

"La formación estética ayuda a la moral sólo como se ayudan todas las fuerzas anímicas en su armónica unión, pero precisamente esta armonía como la musical, exige que los elementos bajo los cuales se verifica no se confundan, sino que se distingan claramente unos de otros."

"Precisamente así adquiere un valor más puro la acción estética como tal, y se hace más pura para contribuir al desarrollo armónico de toda la ciencia humana, y, por tanto, a la formación moral."

"Por el contrario, cuando la estética como tal no es considerada en su acción más pura y es lanzada al dominio de la educación moral y a las normas morales, a las cuales es, en sí misma, extraña, entonces no tiene nada de estética; o si la moral se confundiese con la estética, habría que dudar de la pureza de la moral" (1).

12. La educación estética en las escuelas primarias.— La educación estética, aunque no pueda terminarse en la escuela primaria, puede iniciarse en ella desde que en los niños mayores se despierta la capacidad correspondiente, y para lograrlo la misma vida escolar ofrece medios y ocasiones abundantes.

En las grandes poblaciones, los museos, los monumentos y algunos espectáculos ofrecen al maestro medios de fácil aprovechamiento para la educación estética de sus discípulos.

En los pueblos rurales ofrece medios abundantes de educación estética la contemplación de los bellos espectáculos naturales.

En un caso y en otro las explicaciones del maestro referentes a las bellezas naturales y a las obras de arte contribuyen grandemente a despertar las emociones artísticas, que han de formar el buen gusto de los educandos.

Dentro de la misma escuela son excelentes medios de educación estética el dibujo, la lectura, la recitación, el canto y, en las escuelas de niñas, algunas labores de adorno.

Las colecciones de láminas de arte y las proyecciones lumi-

(1) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), pág. 109.

nosas, fijas y cinematográficas, son igualmente medios eficaces de educación estética en las escuelas y colegios de primera enseñanza.

13. Consideración especial sobre el dibujo como medio eficaz de educación estética.—Casi todos los autores de Pedagogía, al tratar de la educación estética, encarecen la importancia del dibujo espontáneo de los niños y la enseñanza del dibujo artístico (1), y el P. de la Vaissière estudia con tal motivo la evolución del dibujo en los siguientes estadios: emborronamiento, estadio de célula, de transición, del perfil y estadio fisiográfico.

"El dibujo libre—dice literalmente el citado autor (2)—es además uno de los mejores medios de estudiar la mentalidad infantil."

14. Carácter de la educación estética en las escuelas primarias.—La educación artística no supone la introducción de una nueva asignatura en el programa escolar. Por el contrario, debe ser una preocupación del educador para relacionar este interés con la práctica del Dibujo, de la Historia natural, de la Historia y de la Literatura española y de la Historia Sagrada, cuyas bellas perspectivas tanto interesan a los niños.

15. Opiniones y normas autorizadas sobre la educación estética.—La mayor parte de los pedagogos autorizados tratan de la importancia de la educación estética y de los medios de lograrla.

En la imposibilidad de resumir cuanto se ha escrito sobre tan interesante materia, se transcriben a continuación unos cuantos pensamientos extractados de obras de Pedagogía de autoridad reconocida:

"El primer grado de la educación artística—dice W. Rein (3)—es saber leer en la naturaleza."

---

(1) Véase, por ejemplo, la *Pedagogía especial* de P. Barth (Madrid, 1912?), págs. 245-260.

(2) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 149-55.

(3) Rein, W.—*Das erste Schuljahr* (Leipzig, 1903), pág. 258.

"La naturaleza—añade P. Barth (1)—es nuestra verdadera educadora, porque nos acompaña siempre, y no en días determinados."

"En el estudio de las obras de arte, como ejercicio de educación estética, conviene comenzar por las obras modernas, prefiriendo las de asuntos religiosos y de la historia patria, para estudiar después gradualmente los maestros antiguos."

Discurriendo Natorp sobre la educación estética formula las siguientes conclusiones:

"En la educación estética, como en toda educación, hay que construir sobre la actividad toda, y, por tanto, lo más importante, en este orden, es la actividad directa del discípulo en la dirección estética."

"Puede mantenerse la exigencia, de acuerdo con Pestalozzi, de que todo trabajo ha de ser estético en cuanto sea posible... para que descanse en la subordinación de la actividad exterior al trabajo interior."

"Todas las materias que son necesarias para la formación de la inteligencia y de la voluntad, lo son también en orden a la educación estética" (2).

En este punto, como en otros varios, son muy atinadas las observaciones que sobre la importancia, carácter y medios de la educación estética en la escuela primaria hacen Demoor y Jonckheere en su tratado de *Ciencia de la Educación*.

He aquí sus palabras:

"Las preocupaciones artísticas de la escuela son recientes, porque la educación ha poseído durante muchos años, un carácter estrechamente utilitario. Incontrastadas actualmente, forman parte de la educación general, una de cuyas finalidades es desenvolver y despertar el sentimiento de lo bello, haciendo nacer emociones estéticas normales y corrigiendo el mal gusto natural o adquirido.

No se trata de añadir una nueva rama al programa, porque el arte no puede ser sistemáticamente enseñado en la escuela primaria. Pero la escuela debe iniciar a los niños en la belleza de las cosas, de las formas, de los movimientos, de los sonidos, de los colores y de las líneas. Debe influir por su conjunto y por sus detalles, por su aspecto y por su acción, porque el buen gusto nace y se desarrolla al contacto de las cosas bellas.

---

(1) Barth, P.—*Pedagogía especial* (Madrid, 1912?), pág. 265.

(2) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 110-11.

El edificio escolar no deberá simplemente corresponder a necesidades higiénicas ni pedagógicas. Indudablemente debe ser limpio, bien aireado y bien iluminado, y sus loçales deben ser espaciosos, de fácil acceso y bien adaptados a su uso. Es también preciso que su arquitectura y su decoración fija y móvil, por el color de los muros, de las puertas y del mobiliario, sean alegres, risueñas y capaces de encantar a las almas jóvenes y sencillas.

Pero no basta que el niño pueda admirar con confianza las cosas bellas hechas por el adulto; debe poder exteriorizar igualmente con toda libertad su estética. Reservémosle en un rincón de la clase y también en un rincón de la casa, una parte de muro que él decorará según sus gustos y limitémonos a guiarle en esta actividad.

En esta parte de su obra, numerosas dificultades esperan al educador, porque el adulto en general ignora la estética del niño. La actual decoración de las clases es testimonio del gusto del maestro. Debería, por el contrario, tener en cuenta las aspiraciones del niño, puesto que debe estimularle y conducirle hacia conceptos de belleza cada día más perfectos. Será, pues, sencilla y sobria, progresiva y cambiante, para poder ser bien comprendida y observada siempre con placer y atención. No olvidará la importancia del color desde el punto de vista de la formación del gusto, y provocará el placer de los ojos utilizando plantas y flores.

Varias ramas colaboran a la cultura estética de los escolares: el dibujo por el aire de los modelos; el canto y la recitación por la calidad de los trozos; la lectura por la belleza de los textos; los trabajos manuales por la línea y el color de los objetos; etc. ¡Que los maestros elijan con discernimiento! ¡Que reflexione también el profesor en el influjo de las fiestas escolares bien comprendidas y adaptadas a la edad de los alumnos! ¡Que sepa sacar partido de los monumentos y de las riquezas acumuladas en los museos de arte!

Durante las excursiones escolares los niños serán puestos en presencia de los grandes espectáculos de la naturaleza; tendrán también ocasión de sentir y experimentar. El maestro se guardará bien de comentar ampliamente los paisajes, los panoramas y los conjuntos, los cuadros, las estatuas y los monumentos, porque la emoción estética es consecutiva a la contemplación y rara vez sobrevive al análisis científico. El papel del maestro es escoger los objetos y excitar el interés hacia lo bello y hacia la armonía. Recordemos a aquel simple aldeano (el padre de Millet) que paseándose con su hijo, niño todavía, le decía: "Mira qué grande y qué hermoso es este árbol; mira qué efecto más bonito hace esa casa de campo". La lección es elocuente. Semejantes sugestiones atraen la atención sobre la belleza de las cosas, sin imponer una admiración de encargo.

En suma, la cultura estética no es una disciplina independiente de las

demás disciplinas educativas de la escuela primaria, sino que forma parte integrante de la obra escolar entera" (1).

"Es utilísimo—dice, por último, el P. de la Vaissière (2)—adornar los edificios escolares con grabados e imágenes estéticas."

"Para que den su fruto los elementos artísticos de estos cuadros deben ser puestos en evidencia por las explicaciones del maestro."

"Según experiencias hechas hasta el presente, estas explicaciones de estampas artísticas parecen ser el medio más eficaz de desarrollar el sentido estético."

16. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Es de interés el estudio de las obras que a continuación se indican para ampliar los temas tratados en el capítulo precedente:

ARTE *(El) en la Escuela.*—Madrid, 1920?

Es traducción del francés.

AZPEURRUTIA, José María.—*El arte de embellecer la escuela.*—Madrid, 1926?

BERTINI CALOSSO, A.—*Per la decorazione della scuola in Italia.*— Genova, 1910?

BERTOLI, Andrea.—*L'arte nella scuola. Studio pedagogico didattico per le scuole e giovani insegnanti.*—Firenze, 1925.

XVI + 504 págs. en 16.°

BRAUNSCHWIG.—*El arte y el niño. Ensayo sobre la educación estética.*—Madrid, 1914.

Es traducción del francés.

CAPELLER, L. M. K.—*Gedanken zur Frage der Kunsterziehung an allgemein bildenden Schulen.*—München, 1923.

CARDOSO JUNIOR, F. J.—*Pedagogia Artística.*—Porto, 1921.

26 págs. en 8.° m.

CIARLA, Guglielmo.—*L'educazione estetica nelle scuole elementari.*—Roma, 1924.

VIII + 89 págs. en 16.°

COLOZZA, G. A.—*Lo sforzo per l'arte e per l'educazione artistica.*—Torino, 1925.

CORNELIUS, Hand.—*Pedagogia dell'arte.*—Torino, 1924?

---

(1) DEMOOR, J., y T. JONCKHEERE.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 455-8.

(2) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 157.

COMPAYRÉ, G.—*Fenelón y la educación atractiva.*—Madrid, 1929.
Es traducción del francés.
COSTA FERREIRA, A. A. da.—*Arte na Escola. Sobre psicologia estetica e pedagogia do gesto.*—Lisboa, 1916.
CROCE, Benedetto.—*Breviario d'estetica.*—Novara, 1923.
164 págs. en 16.°
CROCE, Benedetto.—*Estética como ciencia de la expresión y Lingüística general.*—Madrid, 1920?
FABRI BANCHETTI, V.—*Il disegno nell'educazione dei bambini normali ed anormali.*—Milano, 1910.
FERRETTI, G.—*L'educazione estetica.*—Cagliari, 1910?
GARCÍA, Pedro de Alcántara.—*La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas.*—Madrid, 1888.
194 págs. en 8.° m.
GRZEGORZEWSKA, M.—*Essai sur le développment du sentiment esthétique.*—Paris, 1916.
GUERLIN, Henri.—*L'art enseigné par les maîtres.*—Paris, 1920.
HERDER, J. G.—*La gracia en la escuela.*—Madrid, 1923.
Es traducción del alemán.
IODICE, Vincenzo.—*Didattica della educazione artistica.*—Napoli, 1929.
JAGGER, J. H.—*Poetry in the School.*—Edinburg, 1928.
KIRSCHNER, J.—*Die Kunst im Leben des Kindes.*—Praga, 1912.
18 págs. en 8.° m.
KRIECK, Ernst.—*Dichtung und Erziehung.*—Karlsruhe, 1922.
KÜHNEL, Johannes.—*Der Handfertigkeitsunterricht vom Standpunkt des Pädagogen.*—Leipzig, 1919.
El autor es profesor del "Leherseminar Leipzig".
LANGE, Konrad.—*Kunstleriche Erziehung der deutschen Jugend.*—Hamburgo, 1893.
LANGE, Konrad.—*Rembrandt als Erzieher.*—Hamburgo, 1890.
LANGL, Joseph.—*Modern art education: its practical and aesthetic culture educationally considered.*—Boston, 1875.
Es traducción del alemán.
LASCARIS, P. A.—*L'éducation esthétique de l'enfant.*—Paris, 1928.
508 págs. en 8.°
LECOQ DE BOISBAUDRAN, Horace.—*L'éducation de la mémoire pittoresque et la formation de l'artiste.*—Paris, 1920.
LEHMAN, R.—*Schiller y el concepto de la educación estética.*—Madrid, 1929.
LESSING, G. E.—*La Poesía y las artes plásticas.*—Madrid, 1900?
232 págs. en 8.°

Lipps, Teodoro.—*Los fundamentos de la Estética.*—Madrid, 1923?

Lobsien, Marx.—*Kind und Kunst.*—Lanyensalza, [1910?]

Lombardo-Radice, Giuseppe.—*Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena.*—Firenze, 1927.

Es segunda edición.

Lucente, Angelina.—*Il bello nell'educazione.*—Aquila, 1923.

Mathews, E. C.—*The Child in the Museum.*

Véase el número 559 de la revista titulada *The Journal of Education,* de Londres, correspondiente al 1.° de febrero de 1916.

Menéndez y Pelayo, M.—*Historia de las ideas estéticas en España.*—Madrid, 1891.

Ocho vols. en 8.°

Mercante, Víctor.—*Sentimientos estéticos del niño.*—Buenos Aires, 1912?

Milá y Fontanáls, Manuel.—*Estética infantil. Opúsculo en verso.*—Vendrell, 1898.

Milá y Fontanáls, Manuel.—*Principios de Estética.*—Barcelona, 1869.

Moblaje *y decoración escolar.*—Madrid, 1912.

Es publicación del Museo Pedagógico Nacional.

Perez, Bernard.—*L'art de la poésie chez l'enfant.*—Paris, 1888.

Pictorial *Education.*—London, 1927.

Pilotto Sottini, A.—*L'arte per l'educazione infantile.*—Padova, 1910?

Queyrat, F.—*La imaginación en el niño.*—Madrid, 1910.

Rakie.—*Gedanken über Erziehung durch Spiel und Kunst.*—Leipzig, 1912.

Richter, J. P.—*Teorías estéticas.*—Madrid, 1884.

Romano, Pietro.—*Profili di educazione estetica.*—Asti (Italia), 1897.

Ruiz Amado, Ramón.—*La Pedagogía entre las Bellas Artes.*—Barcelona, 1915.

Scarpa, Attilio.—*L'educazione estetica. Conference ai maestri.*—Venezia, 1929.

102 págs. en 8.°

Schiebl, Andreas.—*Angewandte Kinderkunst.*—Wien 1929.

IV + 53 págs. en 8.°

Schiller, F.—*Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme.*—Tourcoing, 1911.

Schiller, F.—*La educación estética del hombre en una serie de cartas.* Madrid, 1920.

163 págs. en 16.°—Es traducción del alemán y obra de más interés filosófico que pedagógico.

SCHMIDT, Alfred M.—*Kunsterziehung und Gedichtbehandlung.*—Leipzig, 1919.

X + 422 págs. en 8.°

SENET, Rodolfo.—*Educación de los sentimientos estéticos. Origen y evolución.*—La Plata, 1922?

SENET, Rodolfo.—*Educación de los sentimientos estéticos.*—Madrid, 1923. 278 págs. en 8.°

SICHIROLLO, A.—*Per la decorazione della scuola.*—Milano, 1910?

SIELER, A.—*Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie.*—Langensalza, [1910?]

STEFANI, Luigi.—*Il problema del bello e didattica dell'arte.*—Torino, 1925.

THORNDIKE, Edward L.—*Tests of Esthetic Appreciation.*

Véase el número de *The Journal of Educational Psychology*, de Baltimore (Am. del N.), del mes de noviembre de 1916.

TINIVELLA, Giovanni.—*Estetica e pedagogia.*—Roma, 1925.

VIII + 182 págs. en 16.°

TORRIZZO.—*L'influenza educativa della musica.*—Roma, 1910?

VANLAIR, C.—*L'art de l'enfant.*—Bruxelles, 1912.

VEGGANSI E ROMANO.—*Profili di educazione estetica.*—Asti, 1897.

VOLKELT, J.—*Kunst und Volkererziehung.*—München, 1911.

WEBER, Ernst.—*Aesthetik als pädagogische Grundwisenschaft.*—Leipzig, 1926.

VIII + 397 págs. en 8.°—Es segunda edición.

WEBER, Ernst.—*Kunsterziehung und Erziehuungskunst.*—Leipzig, 1927?

VI + 450 págs. con 129 grabs.

WELLING, Jane B.—*Suggestions on art education for elementary schools.* Washington, D. C., 1924.

WESLEY DOW, Arthur.—*Theory and practique of teaching art.*—New York, [1908].

WILLE, E.—*Organisierte Kunsterziehung.*—Langensalza, 1929.

ZUBERBÜHLER, Carlos E.—*El arte en la escuela.*—[Buenos Aires, 1920?]

CAPÍTULO XXII

Otras ciencias psicológicas como fundamento de la Pedagogía

De la educación psíquica en general

1. Otras ciencias psicológicas relacionadas con la Pedagogía.—2. Concepto de la Psicogenia y orden general en que aparecen las facultades psíquicas.—3. Importancia de los estudios de Psicogenia con respecto a la educación.—4. Aplicaciones pedagógicas de los principios fundamentales de la Psicogenia.—5. La Psicometría y la Psicografía en sus relaciones pedagógicas.—6. Algunas fuentes autorizadas para el estudio de estas disciplinas.—7. El Psicoanálisis, la Psicotecnia y la Pedagogía.—8. La Psiquiatría, la Psiconeurología, la Psicoterapia y la Pedagogía de anormales.—9. Psicofísica y Pedagogía.
10. Resumen de la doctrina expuesta en capítulos anteriores sobre la naturaleza y facultades del alma humana.—11. Conclusiones referentes a la educación psíquica en general.—12. Notas bibliográficas.

1. Otras ciencias psicológicas relacionadas con la pedagogía.—Son tantas y tan importantes las aplicaciones de la Psicología a la Pedagogía que, no sólo la primera de dichas ciencias, sino todas las que con ellas se relacionan por su objeto, sirven de fundamento a las teorías pedagógicas.

No solamente la Psicología, que estudia el alma en su esencia y facultades, sino todas las demás ciencias, que tienen por objeto el estudio del alma en sus operaciones o en otro cualquier aspecto son ciencias de aplicación a la Pedagogía.

Esto queda demostrado en los capítulos precedentes respecto de la Lógica, la Etica y la Estética, cuyas relaciones con la Psicología son tan evidentes, y a demostrarlo tiende este capítulo respecto de las siguientes ciencias psicológicas:

Psicogenia, Psicoanálisis, Psiquiatría, Psicopatología, Psicoterapia y Psicofísica.

A las cuales pueden añadirse, como técnicas psicológicas, la Psicometría, Psicografía, y Psicotecnia.

Concepto de la Psicogenia y orden general en que

APARECEN LAS FACULTADES PSÍQUICAS.—La Psicogenia es una rama de la Psicología que tiene por objeto el estudio de la génesis de las facultades psíquicas.

Aunque el niño al nacer ya está dotado de todas las facultades propias de la especie, estas energías se manifiestan en diferentes épocas de la vida.

Muchas son las obras que, después de prolijas investigaciones, han tratado de la génesis de las facultades.

De la lectura de las más autorizadas (1) permite asegurar que el orden general de aparición de las facultades psicofísicas es el siguiente:

1.° Facultades de orden vegetativo.
2.° Facultad locomotriz.
3.° Sensibilidad (sentidos corporales).
4.° Apetito sensitivo.
5.° Entendimiento (facultades intelectuales).
6.° Voluntad o apetito racional.

Dentro de este cuadro general aún es posible mayor determinación sobre la génesis de las diversas aptitudes.

Así puede afirmarse que dos facultades del orden vegetativo, la nutrición y el crecimiento, se manifiestan ya en el claustro materno.

La facultad locomotriz (respecto de algunas partes del cuerpo) se manifiestan también antes de nacer; pero es más perceptible después del nacimiento.

Como puede observarse en el orden de aparición de las facultades psicofísicas anteriormente enunciado, las facultades cognoscitivas se manifiestan y ejercitan antes que las apetitivas, y, por tanto, la sensibililidad aparece antes que el apetito sensitivo, así como el entendimiento se ejercita antes que la voluntad o apetito racional.

La sensibilidad externa precede en sus manifestaciones a la sensibilidad interna.

---

(1) La más importante es la de W. Preyer que se titula *El alma del niño* (Madrid, 1908), y se ha traducido del alemán.

Véanse también las obras a que se refieren algunas notas bibliográficas insertas en las páginas 28-44 del presente volumen.

Los sentidos corporales aparecen en este orden: tacto, gusto, olfato, oído, vista, y a ellos siguen el sentido común, la imaginación reproductora (1), la memoria sensitiva y la virtud cogitativa.

Bastante tiempo después de haberse manifestado las facultades de este orden sensitivo aparecen las intelectuales, y entre éstas la última es la razón.

Hasta los siete u ocho años no puede el niño empezar a discurrir sobre asuntos de alguna dificultad, y pasan después diez, doce y más años sin que el hombre llegue a ser dueño de su razón en los estados comunes del espíritu.

La última facultad que se manifiesta en el hombre es la voluntad o apetito racional.

El lenguaje se inicia en los niños antes del año, pero su evolución es muy lenta, y de ella se trata más adelante en el capítulo correspodiente.

3. IMPORTANCIA DE LOS ESTUDIOS DE PSICOGENIA CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN.—La importancia de los estudios de Psicogenia en orden a la educación es grande, pues sus investigaciones determinan el tiempo y la *oportunidad* en que debe comenzar el ejercicio de las diversas facultades psíquicas.

4. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA PSICOGENIA.—El orden en que aparecen las facultades psicofísicas del niño lleva a dos conclusiones pedagógicas de carácter general:

1.ª *Los ejercicios educativos comenzarán cuando aparezca la facultad.*

2.ª *Después, la intensidad del ejercicio será proporcional al tiempo en que la respectiva facultad se haya manifestado, que suele ser también proporcional a la energía de su función.*

La razón de estas dos reglas generales es de fácil indicación. Si tratásemos de ejercitar las facultades psicofísicas antes de su natural aparición haríamos trabajo inútil y aun perjudicial, porque forzaríamos indebidamente la evolución natural del alma del niño.

(1) La imaginación creadora aparece más tarde.

En el caso contrario, si después de aparecer en actividad una facultad psíquica no la proporcionamos el ejercicio adaptado para su educación, empezaríamos la obra con lamentable retraso y con grave daño para el educando.

Análogas consideraciones pueden hacerse respecto a la intensidad de los ejercicios educativos sin tener en cuenta la época en que las facultades se manifiestan, pues las diferencias de tiempo en la aparición de las facultades psíquicas representan de ordinario diferencias de energía y de capacidad que el educador ha de tener en cuenta, para que los ejercicios educativos sean adaptados en intensidad y duración a las condiciones del educando.

La génesis de las facultades psicofísicas permite formular también algunas aplicaciones pedagógicas de carácter particular.

En efecto, siendo las facultades del orden vegetativo, locomotivo y sensitivo las que primero se manifiestan en el hombre, a ellas atenderemos con particular cuidado en la primera edad del niño. Su desenvolvimiento es mucho más costoso cuando aparecen las facultades de orden superior.

Apareciendo las últimas las facultades intelectuales, los conocimientos que el niño puede adquirir fácilmente en la primera edad son los del orden sensible, y, por lo tanto, la forma de enseñanza llamada intuitiva es indispensable en la educación de los párvulos y aun en los demás grados de la educación primaria.

Las facultades intelectuales aparecen más tarde que las sensitivas, y esto debe servir de advertencia al educador para que no atienda prematuramente al desenvolvimiento de aquéllas con perjuicio notorio de estas otras.

La voluntad inicial del niño se presta a ser moldeada como blanda cera y a ser dirigida fácilmente hacia el bien. Por esto debemos aprovechar la primera edad del hombre para educar su voluntad, pues, si bien es cierto que la educación de esta facultad no puede realizarse en el tiempo que dura la educación primaria, puede y debe comenzarse con decisión, porque de estos comienzos pende en muchas ocasiones la felicidad del hombre.

La educación de la voluntad se hace más eficaz educando y dirigiendo con acierto desde la primera edad la conciencia moral.

5. La Psicometría y la Psicografía en sus relaciones

PEDAGÓGICAS.—Literalmente la Psicometría significa medida del alma, pero en sentido científico tal concepto vale tanto como medida de los fenómenos cuantitativos del alma.

Ya se entiende que siendo el alma inextensa no puede ser medida, pero pueden ser medidas sus energías por los efectos que producen.

Sólo en este sentido puede afirmarse que las facultades del alma humana son mensurables (1).

Es opinión generalmente admitida que Weber y Fechner echaron los cimientos de la Psicometría a principios del siglo XIX, cuando dieron por resueltas y averiguadas las relaciones cuantitativas entre el estímulo y la sensación.

En opinión, sin embargo, de Menéndez y Pelayo el inventor de la Psicometría fué Herbart.

"Herbart—dice el citado polígrafo español (2)—debe principalmente su celebridad a la invención de la Psicometría, o sea, a sus ensayos para determinar *cuantitativamente* las acciones y reacciones fisiológicas."

El entusiasmo que en los comienzos de la Psicometría produjo el cultivo de esta ciencia ha entrado hace pocos años en un período de plausible moderación.

A ello responden las siguientes opiniones autorizadas sobre la materia:

"El problema que debe resolver la Psicometría para constituirse en ciencia—dice el P. Ibero (3)—no es hallar fórmulas algebraicas en que se contengan en cifra los resultados experimentales, sino investigar y analizar los factores, principalmente los del orden psicológico que los modifican y comparar su preponderancia usando en su investigación de métodos científicos."

"La escuela francesa—dice el P. Gemelli (4)—que ha querido ir dema-

(1) Recuérdese lo que se dijo respecto a la medida de las facultades intelectuales en las págs. 290-3 del presente volumen.

(2) MENÉNDEZ Y PELAYO, M.—*Historia de las ideas estéticas en España*, primer volumen del tomo IV, que se refiere al siglo XIX (Madrid, 1887), págs. 442-3.

(3) IBERO, José M.ª—*Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 366.

(4) GEMELLI, A.—*Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927), pág. 35.

siado lejos en el empleo de la Psicometría y ha querido aplicarla a la Pedagogía con la medida de la inteligencia de los escolares, ha llegado en este terreno hasta el ridículo."

"Y de que esta incapacidad es precisamente inherente al método, podemos tener una prueba en el hecho de que, cuando sus propugnadores han intentado proceder a la medida de la inteligencia de los alumnos, se han visto obligados a confesar que, todo considerado, el dato más seguro es aún el de la clase a que el alumno pertenece."

"Por esta razón hemos de concluir con Aliotta, el cual nos ha proporcionado un buen análisis del valor y de la extensión de la medida en Psicología, que los números no son más que una representación esquemática del hecho psíquico, y no sirven para "cuantificarle, sino sólo para individualizar una determinada cualidad."

La Psicografía es el arte de representar gráficamente los resultados de las observaciones y experiencias psicológicas, especialmente las psicométricas.

La gráfica que representa el estado de las facultades psíquicas de un sujeto se llama perfil psicológico, de que ya se ha tratado en capítulo XIV del presente volumen (1).

Los métodos gráficos, no sólo son útiles para el maestro porque facilitan el arte indispensable de conocer a los niños y el de recordar rápidamente sus aptitudes, sino porque pueden aplicarse con gran provecho a representar gráficamente las observaciones y experiencias de carácter pedagógico.

La importancia de la Psicometría en orden a la ciencia de la educación se puede colegir considerando que así como la Psicogenia determina *la oportunidad* de comenzar un ejercicio educativo, la Psicometría, en los casos en que es aplicable, determina *la cantidad* de ejercicio que debe excitar su actividad con fines educativos una facultad del alma.

6. Algunas fuentes autorizadas para el estudio de la Psicometría.—La Bibliografía de la Psicometría es muy abundante. De ello dan indicios algunos artículos de las páginas 314-7 del presente volumen; pero entre las que allí se citan son dignas de mención especial algunas de Claparède, Meumann y P. Ibero.

---

(1) Véanse las págs. 293-4.

En efecto, una de las obras que han tratado con mayor autoridad los problemas psicométricos es la *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, del Dr. E. Claparède que con observaciones propias, datos experimentales abundantes y ecuanimidad de juicio expone unos fundamentos de Psicometría estudiando a fondo los *tests* o pruebas mentales, la eliminación de los errores posibles, la medida como medio de análisis, los cálculos para obtener las medias aritméticas, los métodos de representación gráfica, las normas de estadísticas y porcentajes y todos los demás problemas secundarios que de tales conceptos se derivan (1).

Con más observaciones propias y mayor acopio de datos recientes trata en su *Compendio de Pedagogía experimental* el profesor alemán E. Meumann de todos los problemas antropométricos y psicométricos al estudiar el desarrollo corporal y espiritual del joven (2).

Y es recomendable por la abundancia de datos, la claridad de la exposición y sano criterio científico el tratado elemental de Psicometría que forma el libro III de los *Elementos de Psicología empírica* del P. José M.ª Ibero, publicados en Barcelona el año 1916, en que el autor desenvuelve con mucho acierto los temas más importantes de dicha disciplina con relación a todas las facultades del alma, distinguiendo los resultados que pueden admitirse, los que aún penden de las hipótesis y los que en manera alguna deben ser recibidos por erróneos (3).

7. El Psicoanálisis, la Psicotecnia y la Pedagogía.—Para recordar ahora el concepto del Psicoanálisis y sus aplicaciones a la educación, véase lo dicho en el capítulo XI del presente volumen (4).

La Psicotecnia es la técnica del Psicoanálisis y de las otras ramas científicas que tienen alguna relación con las observaciones y experiencias psicológicas.

---

(1) Claparède, Ed.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), págs. 297-445.

(2) Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), págs. 44-182.

(3) Véanse las págs. 361-466 de la citada edición.

(4) Véanse las págs. 199-206.

8. La Psiquiatría, la Psiconeurología, la Psicoterapia y la Pedagogía de anormales.—Psiquiatría es la ciencia de las anomalías y de las enfermedades del alma.

El estudio de esta ciencia es de tal importancia en el orden pedagógico que las aplicaciones de la Psiquiatría a la educación han dado origen en los tiempos modernos a la frondosa especialidad de la Pedagogía de anormales.

Siendo, como es, su campo muy extenso y prestándose su objeto a sendos tratados especiales, sólo cabe en este lugar una mención de dicha ciencia para anotar su importancia en orden a la educación (1).

Muy recomendable es para todos los maestros el estudio de la Psiquiatría y de la Pedagogía de anormales, porque el que conoce la técnica de la educación de estos sujetos difíciles, domina con soltura los métodos y procedimientos de los discípulos normales; pero como dichos estudios no pueden vulgarizarse tanto como conviene, debe procurarse al menos que los maestros de instrucción primaria sepan distinguir y apreciar las anomalías y defectos psicofísicos más notables de sus discípulos para recomendarlos a otros maestros especializados en la educación que el defecto o anomalía requiera.

A este propósito se ha tratado en capítulos anteriores de la presente obra de las siguientes anomalías y de sus relaciones con la educación:

Tomo I.—Anomalías fisiológicas en relación con la educación física: página 428.

Tomo II.—Anomalías e irregularidades de la vista: páginas 80-1.

Defectos y anomalías del oído: páginas 87-8.

Vicios de la atención: página 105.

Enfermedades de la memoria: páginas 154-5.

---

(1) Véanse en mi *Organización escolar* (Madrid, 1927), los capítulos XX, XXI y XXII, en las págs. 363-405, dedicados a la organización de establecimientos para niños anormales, de colegios para sordomudos y ciegos, de escuelas primarias de prisiones y de reformatorios para jóvenes, así como a la bibliografía reciente de dichos temas pedagógicos, que se halla en las págs. 370-80, 391-4 y 400-5 del citado volumen.

Principales anomalías de las pasiones: páginas 209-12.

Perturbaciones del apetito sensitivo: página 224.

Defectos y perturbaciones de las facultades mentales: página 260.

Enfermedades del entendimiento: página 260-1.

Enfermedades de la memoria intelectual: página 261.

Precocidad y retraso de las facultades intelectuales: página 295.

Anomalías y enfermedades de la voluntad: páginas 326-7.

Perturbaciones del lenguaje: capítulo XXIII, que es el siguiente.

Complementos de la Psiquiatría son la Psiconeurología, que tiene por objeto el estudio de las enfermedades nerviosas relacionadas con las perturbaciones de las facultades psíquicas, y la Psicoterapia, que aspira a la curación de las enfermedades del alma.

Bajo la denominación de "Psiconeurología" trata el P. Ibero de los defectos y anomalías de la vista, del oído, del apetito sensitivo y del lenguaje, así como de la neurastenia y de las perturbaciones o psicosis del entendimiento y de la voluntad en el libro II de sus *Elementos de Psicología empírica* publicados en Barcelona el año 1916.

Véanse las págs. 185-360 de la citada edición.

Contiene datos y observaciones muy interesantes sobre el concepto, clasificación, tratamiento y educación de niños anormales la *Psicología pedagógica* del P. Jules de la Vaissière.

Véase el capítulo II de la "Pedagogía particular" en las páginas 288-320 de la edición de 1919, publicada en Madrid.

9. Psicofísica y Pedagogía.—La Psicofísica se ha estudiado y aún se estudia con dos conceptos diferentes: uno como ciencia de los datos cuantitativos de la sensación, y otro más amplio, como disciplina que explica la dependencia y relaciones mutuas entre el alma y el cuerpo.

En este concepto y de sus aplicaciones pedagógicas se tratará en el capítulo XXIV dedicado a las relaciones entre el alma y el cuerpo, que son recíprocas y reactivas.

10. Resumen de la doctrina expuesta en capítulos anteriores sobre la naturaleza y facultades del alma humana.

Indicada en el capítulo II de los "Conocimientos técnicos" de esta obra (1) la naturaleza psicofísica del hombre, es oportuno reafirmar aquí, después de los estudios analíticos precedentes y antes de formular los principios generales de educación psíquica, la existencia y naturaleza del alma humana, indicando además sus operaciones.

Entiéndese por alma en sana Filosofía "el primer principio de la vida intrínseco al ser orgánico".

El alma se define también como la forma substancial del cuerpo, al cual comunica toda su subsistencia.

"El alma—dice Aristóteles (2)—es el principio por el cual vivimos, sentimos, nos movemos y entendemos."

El alma del hombre es racional, espiritual e inmortal.

El alma de los animales no es racional ni espiritual y por esto tampoco es inmortal (3).

El alma humana por ser espiritual se llama también espíritu (4).

Aristóteles y Santo Tomás de Aquino reducen las facultades humanas a cinco géneros que se denominan vegetativo, locomotivo, sensitivo, intelectivo y apetitivo.

La teoría de las facultades psíquicas sumariamente indicada en diversos capítulos de esta obra, se resume en el siguiente cuadro sinóptico en que se incluyen sus operaciones y nomenclatura.

---

(1) Véanse las págs. 182-6 del primer tomo.

(2) ARISTÓTELES.—*De anima*, L. 2, c. 2.

(3) En las plantas el principio de la vida equivalente al alma se denomina principio vital.

(4) La doctrina extensa sobre la naturaleza, substancialidad, espiritualidad, unicidad e inmortalidad del alma humana, con la demostración de estos atributos, puede verse en las siguientes obras:

Tratado elemental de Filosofía para el uso de las clases, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1917), págs. 321-56 y 389-402.

PALMÉS, Fernando M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 313-49.

Balmes dedica el capítulo XXVIII (que es el último) en su tratado de *Ética* del *Curso de Filosofía elemental*, a demostrar con sólidos argumentos la inmortalidad del alma.

Facultades psíquicas del hombre

Clase.....	cognoscticivas.			apetitivas o afectivas.	
Orden.....	inferior.	superior.		inferior.	superior.
Nombre.....	**sensibilidad.**	**entendimiento.**		apetito sensitivo.	apetito racional o voluntad.
Objeto.....	lo sensible corpóreo y concreto.	lo inteligible o abstracto.		el bien sensible conocido.	el bien inteligible conocido en razón de bien.
Naturaleza...	orgánica.	inorgánica.		orgánica.	inorgánica.
Operación...	sensación.	intelección.	intuitiva. / discursiva.	pasión.	volición.

11. CONCLUSIONES REFERENTES A LA EDUCACIÓN PSÍQUICA EN GENERAL.—Anotadas en los capítulos anteriores las aplicaciones pedagógicas más importantes a que se prestan la Psicología y sus ciencias afines, resta ahora enunciar sumariamente algunas conclusiones referentes a la educación psíquica en general deducidas de la naturaleza del alma humana, de sus facultades y operaciones.

En primer lugar conviene advertir que *todas las facultades del alma se desenvuelven naturalmente en el trato social y singularmente en el de familia*, pero *las facultades específicas del hombre deben ser educadas si han de llegar a la perfección de su potencia y capacidad.*

A esto puede llegarse porque *todas las facultades específicas del hombre son por naturaleza educables.*

En la educación psíquica hay que dirigir cada facultad hacia su respectivo objeto.

Para que la educación psíquica sea acertada y eficaz se requiere, no sólo conocer genéricamente al niño, sino conocer particularmente a cada niño.

Para la educación psíquica en general debe tenerse en cuenta el orden en que se manifiestan las facultades del alma y el estado de su desarrollo, así como las anomalías que en dichas facultades se observen.

La educación debe perseguir el mayor ejercicio de las facultades menos desenvueltas en los educandos.

Cuanto más defectuoso sea un niño, más atención merece de parte del maestro (1).

Por último, conviene recordar con Locke que *el espíritu es la parte principal de la naturaleza humana* y que *la educación debe referirse sobre todo al interior del hombre.*

12. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—La mayor parte de las notas bibliográficas correspondientes a este capítulo se han incluído en

---

(1) Generalmente, los maestros, por natural inclinación, distinguen y prefieren a los más amables, pero así faltan a uno de sus principales deberes.

"El fin de la educación—ha dicho Paulsen—es la elevación y formación de la masa."

los capítulos II, VII y XIV del presente volumen, que tratan del orden en que aparecen los sentidos corporales, de la medida de la atención y de los *tests* (1).

De igual manera, como ya se ha indicado anteriormente, las notas bibliográficas referentes a Psiquiatría y educación de anormales se incluyeron en los capítulos XX-XXI del tratado de *Organización escolar* (2).

Con todo, pueden consultarse en relación con los temas del presente capítulo las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

ALIOTTA, A.—*La misura in Psicologia sperimentale.*—Firenze, 1905.

DIDE, Maurice.—*Introduction à l'étude de la psychogénêse. Essai de Bio-psychologie.*—Paris, 1925?

224 págs. en 8.°

POULIN & LOUTIN.—*L'ame.*—Paris, 1901?

ROMANES, G. J.—*L'Evolution mentale chez l'homme. Origine des facultés humanes.*—Paris, 1891.

SANTAMARÍA, Francisco.—*Lecciones elementales de Psicometría.*—Valladolid, 1912.

STOCKBRIDGE, Frank Parker.—Véase TRABUE, M. T.

TOULOUSE, Dr.—*Comment former un esprit.*—Paris, 1910.

TRABUE, M. T. and Frank P. STOCKBRIDGE.—*Measure your Mind.*—New York, 1922.

349 págs. en 8.°

VIQUEIRA, J. V.—*¿Qué es una medida mental? ¿Es posible una medida cuantitativa?*—Madrid, 1917.

ZARAGÜETA, Juan.—*El problema del alma ante la Psicología experimental.*—Madrid, 1910.

---

(1) Véanse las páginas 50, 110-14, 131-3, 290-3 y 314-7.

(2) Véanse las páginas 363-405 de la edición de 1927.

CAPÍTULO XXIII

Filología y Pedagogía

I

Del lenguaje y de su educación

1. Lenguaje: sus clases, su objeto, su fin y su origen.—2. Ciencias y artes que estudian el lenguaje.—3. Relaciones de la Filología y la Pedagogía.—4. Importancia del lenguaje en orden a la educación.—5. Fases principales de la evolución del lenguaje en el niño.—6. Fuentes de conocimiento sobre tan importante materia. 7. Influencia de la madre en el desarrollo del lenguaje del niño.—8. Defectos y anomalías del lenguaje.—9. Medios de perfeccionar la palabra.—10. Principios en que se apoyan la educación del lenguaje y la enseñanza de la lengua materna.—11. El estudio de la lengua materna como medio de fomentar el amor patrio.—12. Metodología para la enseñanza de la lengua materna.—13. La enseñanza de la Gramática y de otras artes de la palabra como medio de educación del lenguaje.—14. Epoca más propicia para el aprendizaje de las lenguas.

1. Lenguaje: sus clases, su objeto, su fin y su origen.— Lenguaje es un sistema de signos para la expresión de los fenómenos mentales.

De varias especies de lenguaje se vale el hombre para comunicarse con sus semejantes; pero el lenguaje de más interés pedagógico es el lenguaje oral o articulado, esto es, el que se forma de palabras.

El único animal dotado de lenguaje articulado es el hombre.

"Acertadamente llamó Demócrito al lenguaje "arroyo de la razón". Para los griegos la voz λογός *(logós)* significaba a la vez lenguaje y razón" (1).

Y encareciendo el valor del lenguaje oral un filósofo moderno ha dicho que "las palabras son órganos finitos del espíritu infinito" (2).

---

(1) Vives, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 108.

(2) Emerson, R. W.—*Ensayo sobre la Naturaleza* (Madrid, 1900?), página 35.

Siempre será fenómeno admirable la encarnación de una idea en una raíz incorpórea, más duradera y persistente que los monumentos de piedra o de bronce.

Por esto puede decirse con razón que el lenguaje es el más admirable de los fenómenos sociales.

Los fenómenos del lenguaje son muy complejos, y a su producción cooperan varias facultades.

En efecto, la producción de un signo mímico, fonético o gráfico, exige un movimiento, y, por tanto, ejercicio de la facultad locomotriz.

Los signos, como son objetos sensibles, se han de percibir con algún sentido externo, percepción que pondrá también en ejercicio la imaginación, la memoria y otros sentidos internos.

Cuando expresamos un pensamiento o un afecto por medio del lenguaje, no hacemos uso de una facultad distinta de las ya explicadas, sino que, poniendo en ejercicio varias facultades, producimos una función compleja, que recibe dicha denominación.

Además, el conocimiento de las relaciones que hay entre el signo, la idea y el objeto significado es propio del entendimiento, luego también intervienen en la producción del lenguaje las facultades intelectuales.

Por último, es necesario para la producción de este fenómeno psicofísico el concurso de la voluntad y, por tanto, el lenguaje es un medio de ejercitar con provecho facultades sensitivas y facultades intelectuales, potencias cognoscitivas y potencias afectivas.

Sobre el concepto y clases de lenguaje dice lo siguiente Luis Vives:

"Todo lenguaje consta o de palabras escritas o de vocales pronunciadas, nombre que también se aplica a la escritura. La voz es un sonido como todos, pero más adecuado y peculiar, que el que el animal emite por su boca para significar alguna cosa."

"El sonido articulado y distinto es solamente propio del hombre, y a imitación suya decimos que también producen voces las avecillas y los instrumentos músicos; mas esos sonidos se emiten sin criterio ni inteligencia."

"En el hombre son las voces signos del alma entera, de la fantasía, de los afectos, de la inteligencia y de la voluntad. En los animales, lo son únicamente de sus instintos, lo mismo que sucede en nosotros con ciertos vocablos deformados, que los gramáticos llamamos interjecciones."

"Cosa admirable es que una tal diversidad de sonidos de la voz humana pueda abarcarse en tan pocas letras, de las cuales se ha formado tanta variedad y abundancia de palabras, de clases de lenguaje y de idiomas" (1).

Tratando del lenguaje como facultad, dice lo siguiente el Padre Ibero:

"Como lenguaje es la facultad de comunicar a otros el fruto de nuestros actos conscientes, juicios y quereres, es el medio social por excelencia, y de ahí que no nacemos sabiendo hablar, sino pudiendo aprenderlo en sociedad; y hay que usar de él con dependencia a las conveniencias sociales."

"No es facultad nueva, sino múltiple en que entran en juego los factores más complicados del movimiento voluntario, actos del entendimiento y de la voluntad, imágenes motrices, sentimientos, órganos del lenguaje, centros corticales y subcorticales, bulbares y medulares, músculos, cuerdas vocales, columna aérea desde los pulmones hasta la boca y nariz y órgano terminal, lengua y labios" (2).

"El lenguaje—dice W. T. Harris (3)—fija el conocimiento de los objetos en los universales."

"El lenguaje es el medio de distinguir entre el bruto y el ser humano: entre el alma animal que tiene solamente continuidad en la especie (la cual conserva su ser en la forma del *instinto)* y el alma humana que es inmortal y posee capacidad para ser educada."

La materia del lenguaje son los signos de que consta, y su fin inmediato la comunicación a nuestros semejantes de los fenómenos del alma.

"Servirse del lenguaje—dice el P. Palmés (4)—es *hablar*, y hablar supone por parte del que habla intención de comunicarse, y por parte del que recibe la comunicación supone la comprensión."

"*Hablar* es pasar de la idea al signo. *Comprender* es pasar del signo a la idea. Y *traducir* es pasar del signo a la idea y de la idea a otra clase de signo."

---

(1) Vives, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 111.

(2) Ibero, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* Barcelona, 1916), página 169.

(3) Harris, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), págs. 224-5.

(4) Palmés, F. M.ª—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), página 240.

"El fin del lenguaje—dice el P. Lindworsky (1)—es triple: *manifestar* lo que pasa en el alma del que habla; *producir* en el oyente lo que en procesos psíquicos corresponde y *presentar* o exponer los modos de ser de las cosas o relaciones que ha comprendido el que habla."

Como órgano cerebral del lenguaje se ha considerado durante mucho tiempo la circunvolución de Broca localizada en el hemisferio izquierdo.

Hipótesis más recientes consideran como órgano cerebral del lenguaje la región que riega la arteria de Sylvio en el hemisferio izquierdo, así como la región simétrica del hemisferio derecho (2).

En opinión de todos los autores ortodoxos, el lenguaje primitivo debe atribuirse a don divino infundido al hombre en su creación (3).

Discurriendo el P. Ibero sobre el origen del lenguaje dice lo siguiente:

"En opinión de Platón es de mente superior a la humana la invención de los hombres, y en frase del filólogo Humbold es creación del hombre y de Dios; y en boca del genial literato Herder, es la mayor maravilla de la creación, y por tanto no podía ser invención del hombre sin particular asistencia de Dios; y con la pluma del lingüista Müller, enumeradas las tres opiniones que hacen del lenguaje un fruto de la naturaleza, una obra del arte humano y un don divino, se escribe que si es fruto de la naturaleza, sería el último y el más maduro; que si es obra del arte, parece levantar al artista humano hasta la altura del Creador divino, y que si es don divino, sería el mayor de los dones (naturales y sensibles)" (4).

---

(1) LINDWORSKY, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), pág. 358.

(2) IBERO, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* Barcelona, 1916), página 307.

(3) ROUSSELOT, Abate.—*El hombre no ha inventado el lenguaje* (Paris, 1888).

El autor fué profesor de Filología en el Instituto Católico de París.

Para estudiar con más datos la naturaleza, origen y clases de lenguaje, véase el capítulo I de mi *Tratado elemental de Lengua castellana o española* cuya 8.ª edición se publicó en Madrid el año 1926.

(4) IBERO, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* Barcelona, 1916), páginas 480-1.

2. Ciencias y artes que estudian el lenguaje.—La Filología y la Lingüística son las principales ciencias del lenguaje y bajo estas denominaciones genéricas se distinguen campos científicos tan variados como los que ofrecen la Lexicografía, la Etimología y la Semántica; la Fonética y la Morfología, y disciplinas técnicas de tan gran valor educativo como la Escritura, la Lectura, la Gramática y el análisis gramatical.

El lenguaje puede ser además objeto de estudio de varias ciencias, como la Filosofía, la Psicología, la Lógica, la Ética y la Estética del lenguaje (1); la Organografía, la Fisiología y la Higiene de dicha facultad del hombre; la Literatura de cada lengua y aun de cada dialecto; la Historia de la Literatura y de las lenguas y también la Sociología que estudia el lenguaje como un fenómeno social.

Cabe, por último, estudiar la distribución de las lenguas en la tierra y en las razas, con el auxilio de la Geografía humana y de la Etnografía.

3. Relaciones de la Filología y la Pedagogía.—Son muchas las ciencias físicas y psíquicas que tienen con la Pedagogía las relaciones lógicas de que se han ofrecido tan numerosos testimonios en los capítulos precedentes de esta obra, y puede hacerse la misma afirmación respecto a la Filología que en varias de sus fases es ciencia psicofísica.

Así ha podido decir autorizadamente un notable profesor contemporáneo que "la Filología, como investigación metódica, no sólo se halla en íntimo contacto con la Psicología aplicada, sino que coincide en gran parte con los más valiosos elementos de la Pedagogía general".

"No se concibe la Pedagogía en infecunda y total separación de la Filología" (1).

Las relaciones entre la palabra y la educación son notorias.

La palabra es en todos los órdenes un medio de educación de

(1) La Lógica del lenguaje se llama en los tratados de dicha ciencia Gramática general.

(2) González de la Calle, Urbano.—*Influencia de las Literaturas clásicas en la formación de la personalidad* (Madrid, 1920), pág. 26.

trascendental eficacia. Sin el uso de la palabra la educación quedaría casi anulada.

Los sordomudos, aunque llegan a usar la palabra escrita, son de difícil educación sólo porque no pueden percibir la palabra hablada.

La educación de un sordomudo y ciego es una obra que ofrece dificultades casi insuperables, y lo que en este orden se logra de los que tienen la triple desgracia a que se ha hecho referencia, es a través de algunas palabras que pueden escribir y leer haciendo uso del tacto.

Como se ve, hasta la falta de lenguaje supone una estrechísima relación entre dicha facultad y la educación.

El lenguaje oral, si no es el resumen, es la expresión de la vida sensitiva, intelectual y moral.

El lenguaje es el gran vehículo de la instrucción y la manifestación externa de la racionalidad del hombre.

Siendo el lenguaje una función compleja psicofísica por la cual el hombre se significa y revela a sus semejantes, puede concluirse en fin que el lenguaje es instrumento indispensable de educación e instrucción y que *sin lenguaje no hay educación.*

Entre el lenguaje y la educación existe también la relación natural de ser el lenguaje facultad educable, siendo a la vez eficacísimo medio de educación para todas las formas y maneras en que se realiza el perfeccionamiento de nuestro ser.

El vulgo afirma también la relación entre el saber y la palabra cuando dice en un refrán "si bien lo sé, bien lo parlaré".

La influencia de la palabra en la civilización es también notoria y decisiva.

"El lenguaje—dice el P. de la Vaissière (1)—no es solamente el revelador por excelencia del pensamiento humano: es, en cierto sentido, la condición más importante de los progresos intelectuales."

Sólo por medio de la palabra hablada se cambió la civilización del mundo con la predicación de Jesucristo y de sus apóstoles.

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 137.

La eficacia de esta tan honda transformación de la humanidad se debe a la Omnipotencia divina que obró el milagro de la predicación del Evangelio, pero el medio humano de que Dios se valió para realizarle fué la palabra hablada.

Cuando se afirman relaciones naturales y de hecho entre dos fenómenos sociales tan importantes como el lenguaje y la educación, se afirman implícitamente las relaciones lógicas entre las ciencias que tienen por objeto dichos fenómenos, pues las relaciones científicas no son sino la correspondencia en el orden lógico de las relaciones naturales que existen entre sus respectivos objetos formales.

Una ciencia es a otra lo que son entre sí los conceptos y derivaciones que forman su contenido y objeto propio.

Por esto puede afirmarse la relación íntima entre la Filología y la Pedagogía, y como entre sus respectivos objetos se distingue la relacion de medio a fin, porque la palabra sirve a la educación, puede también afirmarse en este respecto que la Filología es ciencia fundamental y la Pedagogía ciencia subordinada.

4. IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN ORDEN A LA EDUCACIÓN.— Siendo, como son, tantas y tan estrechas las relaciones entre las ciencias de lenguaje y la Pedagogía, según se ha indicado en el artículo anterior, queda implícitamente afirmada la importancia del lenguaje como medio de educación.

Y de tal manera se reconoce este principio que algunos pedagogos, como Jacotot y el abate Girard, han considerado aquel fenómeno psicofísico como eje y base de su sistema de educación.

El tratado *De la enseñanza regular de la lengua materna* y el *Curso educativo de lengua materna* (1), son dos obras del abate Girard que exponen la teoría y la práctica de la educación fundadas únicamente en la enseñanza de la lengua materna (2).

El lenguaje sirve para la expresión del pensamiento, y sirve

---

(1) La lengua materna se llama también lengua doméstica y lengua vernácula.

(2) El abate Girard se propuso realmente en las dos obras citadas, que son fundamentales en su orden, la enseñanza de la lengua materna al servicio de la cultura y del espíritu.

además para su formación, porque le simplifica, le precisa y le da fijeza (1).

Muchos son los psicólogos y pedagogos que han afirmado la eficacia educativa del lenguaje, pero bastarán, para comprobarlo, citar el testimonio de dos autores modernos muy diferentes en sistemas y métodos científicos.

"El lenguaje—dice el P. Ibero (2).—tiene dos títulos para el estudio del psicólogo social: el uno el de retratar fielmente el grado de cultura, el pensar y el sentir de un pueblo. El otro el de ser su más constante educador."

Y encomiando la virtud educadora de la palabra, dice lo siguiente Paul Barth:

"El educando debe atender primero a las palabras y ejercitar en ellas su memoria, la cual no se puede desenvolver luego en la edad posterior."

"*La peor instrucción verbal despierta más el espíritu que una instrucción real imperfecta*", afirma el mismo autor con referencia a Fr. Niethammer (3).

A lo cual puede añadirse que "perfeccionar el estilo es perfeccionar el pensamiento" (4), y, recíprocamente, perfeccionar el pensamiento es perfeccionar el lenguaje y el estilo.

En realidad sin el uso del lenguaje y de su inteligencia por parte del educando sería imposible toda formación intelectual.

5. Fases principales de la evolución del lenguaje en el niño.—El desarrollo del lenguaje guarda íntima relación con el de las facultades intelectuales, pero el de éstas va delante, porque está comprobado que el niño antes comprende que habla.

Las interjecciones, que constituyen el lenguaje natural o inarticulado propio de la vida sensitiva, son las primeras manifestaciones del lenguaje en el niño.

Próximamente al mes de edad producen los niños, por imita-

(1) Véase lo que sobre este punto dice el P. Fernando M.ª Palmés en su *Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), pág. 249.

(2) Ibero, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 480.

(3) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 219.

(4) Es conclusión del P. Longhave, S. J. Véase en la obra citada del P. Ibero (Barcelona, 1916), la pág. 177.

ción, algunos sonidos articulados, especialmente guturales, y van ejercitando el aparato de la voz con la emisión de otros sonidos articulados hasta que producen algunas palabras aprendidas también por imitación, como los primeros sonidos. Estas palabras no son todavía signos para el niño, porque para él no representan ideas.

El niño aprende antes las terminaciones que las raíces, y esto se explica, porque la terminación significa ideas más concretas.

El niño, por regla general, usa antes los adjetivos que los substantivos, y cuando ya recuerda algunas voces, a los dos años o poco más, asocia palabras y produce algunas oraciones (aunque para él no tengan tal valor) con los verbos en infinitivo, usando mal los nexos, y especialmente las preposiciones.

A los dos años y medio los niños tienen ya nociones de algunos números y usan con bastante acierto los pronombres.

Cuando el niño habla de sí, su lenguaje se ha perfeccionado ya considerablemente.

La perfección del lenguaje (cualidad difícil de adquirir) es obra de toda la vida.

En los laboratorios de Psicología experimental y en los de Pedagogía se trabaja continuamente para sorprender las leyes a que está sujeta la evolución del lenguaje en el niño.

La tarea es prolija y hasta ahora solamente se ha llegado en ella a conclusiones provisionales, como las que se extractan a continuación:

Durante el primer año el niño, por regla general, carece de lenguaje articulado.

Los gritos del primer trimestre son efectos reflejos que producen algunos escapes de aire de los pulmones o manifestaciones de dolor.

Los balbuceos que en el mismo período produce el niño son más bien expresión de bienestar.

Después del primer trimestre imita palabras, sin que para él lo sean, porque no están asociadas a la idea que representan.

El uso de palabras propiamente dichas comienza después del quinto mes, aunque hay niños que no comienzan a hablar hasta que tienen año y medio.

De cuatro a seis años el niño llega generalmente a usar las formas más sencillas del lenguaje.

Hacia los trece años el aumento del vocabulario es notable y mayor la inteligencia de los textos, así orales como escritos.

En la evolución del lenguaje de los niños se dan, además, con frecuencia, como en las demás facultades, casos de precocidad y de retraso, siendo de notar que la facultad locomotriz y la del lenguaje siguen en muchos niños un ritmo invertido y contrapuesto.

Así se ve a menudo que los niños que andan pronto son tardíos para hablar y, viceversa, los que hablan pronto tardan más en soltarse a andar.

W. Preyer resume en los siguientes párrafos de su conocida obra titulada "El alma del niño" prolijos datos sobre las primeras manifestaciones del lenguaje observadas en los tres primeros años de su hijo:

"Queda determinado que muchas ideas han de haber sido anteriormente formadas para hacer solamente posible la adquisición del lenguaje. La existencia de ideas es condición necesaria para esta adquisición."

"El mayor progreso intelectual, en este caso, consiste en que el niño, privado de la palabra, descubre el método específico del espíritu humano, el método de expresar las ideas actuales en alta voz y sonidos articulados, es decir, gracias a espiraciones que se producen al mismo tiempo que diversos movimientos de la laringe, de la boca y de la lengua."

"Ningún niño inventa este método; lo recibe, pero cada uno en particular descubre que puede, gracias a los sonidos así producidos, expresar sus ideas y con ello alejar lo que le moleste y procurarse un estado placentero."

"Así el niño se ejercita en este particular espontáneamente, sin dirección, con tal solamente de que le rodeen personas que hablen; pero aun cuando el oído necesario para mantener relación con estas personas falte desde el nacimiento, el niño puede conseguir una vida mental intensa y alcanzar desarrollo intelectual, a condición de que a los signos auditivos se sustituyan los escritos, pero estos últimos no pueden ser aprendidos sin dirección ajena."

"El modo de aprender a escribir es el mismo que aquel mediante el cual el niño alálico aprende a hablar. Uno y otro se basan en la imitación."

"He hecho ver que la primera asociación fija entre una noción y una sílaba, o un complejo silábico, análogo a una palabra, no se hace sino por imitación; pero una vez que se establece semejante asociación, el niño en-

cuentra fácilmente por sí mismo nuevas asociaciones, aunque en número mucho más reducido de lo que comúnmente se supone."

"Nadie viene al mundo con genio suficiente para descubrir el lenguaje articulado. Es ya bastante difícil comprender que baste la imitación al niño para que pueda comprender un idioma."

"He tratado, mediante una comparación sistemática de las mejores investigaciones patológicas, acerca de las distintas perturbaciones de la palabra hasta ahora estudiadas en el adulto, de determinar cuáles son las condiciones orgánicas necesarias para la imitación de los sonidos y para la adquisición del lenguaje, y he llegado, por la observación atenta de un niño normal, al que se ha evitado en todo lo posible ser sometido a una enseñanza cualquiera, y por la frecuente observación de otros niños, a obtener este importante resultado:

Toda forma conocida de las perturbaciones de la palabra, en el adulto, encuentra en el niño que aprende a hablar su correspondiente, su homóloga completa."

"El niño no puede todavía hablar, porque sus órganos receptivos, centrales y de expresión no están aún completamente desarrollados; el enfermo no puede hablar tampoco, porque estas mismas partes o no existen o todas no pueden funcionar. La semejanza es completa hasta en los pormenores, si sólo se observan con cuidado los niños de diversas edades, desde el punto de vista del lenguaje y de su adquisición. Entre otros hechos, hay tres que resaltan todavía. Son los siguientes:

1.° *El niño normal comprende mucho antes las palabras que se pronuncian delante de él, que no repite espontáneamente, imitando los sonidos, sílabas y palabras que oye.*

2.° *El niño sano emite por sí mismo, antes de hablar o de imitar bien los sonidos vocales, todos o casi todos los sonidos que existen en su futura lengua. Hasta emite muchos otros que no frman parte de ella, y este ejercicio le agrada en extremo.*

3.° *El orden en que el niño emite los sonidos de las vocales varía según los niños;* pero no está en modo alguno determinado por el principio del menor esfuerzo. Depende de varios factores (cerebro, dientes, dimensiones de la lengua, finura del oído, movilidad, etc.). Sólo más tarde interviene este principio, y merece considerarse cuando el niño empieza a imitar los sonidos, y a querer hablar intencionadamente."

"En el aprendizaje de cualquier movimiento muscular complicado (el baile, por ejemplo), las combinaciones difíciles y que exigen un esfuerzo de voluntad considerable, son las últimas."

"La herencia no desempeña ningún papel en este caso. Todo niño puede aprender por completo cualquier idioma, con tal de que le oiga hablar

desde su nacimiento. La flexibilidad del mecanismo innato del lenguaje es, por tanto, muy grande durante la primera infancia" (1).

6. FUENTES DE CONOCIMIENTO SOBRE LA IMPORTANTE MATERIA A QUE SE REFIERE EL ARTÍCULO ANTERIOR.—Entre las varias obras que pueden consultarse sobre la evolución del lenguaje en el niño, son de notoria importancia las siguientes:

IBERO, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), páginas 169-75.

PIAGET, J.—*El lenguaje y el pensamiento del niño* (Madrid, 1929).

LINDWORSKY, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), págs. 358-65.

MEUMANN, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), páginas 161-5.

PREYER, W.—*El alma del niño* (Madrid, 1908).—Es traducción del alemán.

Esta obra, por tantos conceptos interesante, contiene multitud de observaciones sobre la evolución y anomalías del lenguaje referidas principalmente a los primeros años de la infancia.

Entre otros capítulos y pasajes de dicha obra, pueden ser consultados, sobre la materia, los siguientes:

Capítulo XIII.—"Movimientos expresivos". Páginas 247-72.

Capítulo XVII.—"Cómo aprende a hablar el niño. Causas de las anomalías del lenguaje en el adulto." Páginas 318-44.

"Desarrollo del lenguaje en el niño." Páginas 344-72.

Capítulo XVIII.—"Estudios hechos en un niño observado diariamente durante los tres primeros años. Notas acerca de los primeros sonidos y acerca del principio del lenguaje." Páginas 373-440.

Capítulo XX.—"Resumen de los datos reunidos" [referentes a la evolución del lenguaje]. Páginas 457-63.

ZIEHEN, Th.—*Compendio de Psicología fisiológica en 15 lecciones.* Párrafos dedicados al lenguaje. Páginas 196-201 y 355-65 de la traducción castellana publicada en Madrid el año 1910.

Véanse, por último, las notas bibliográficas al final de este capítulo.

7. INFLUENCIA DE LA MADRE EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE DEL NIÑO.—Muchos pedagogos, y singularmente Pestalozzi, han exaltado con acierto la influencia de la madre en la for-

---

(1) PREYER, W.—*El alma del niño* (Madrid, 1908), págs. 461-3.

mación del lenguaje del niño (1), porque es el modelo principal y a veces el único que él puede imitar.

No siempre la madre tiene la cultura necesaria para ser modelo de bien hablar, pero este defecto no aminora su influencia en el desarrollo del lenguaje del niño, porque él imita lo que oye, y las madres, por rudas que sean, siempre disponen de palabras y giros vulgares de la lengua que ellas saben.

"Por la madre, sobre todo—dice el P. de la Vaissière (2)—, el modo de satisfacer sus instintos y muy particularmente mediante la palabra entra en comunicación con ella."

"El niño escucha la voz de su madre que le da la certeza de su presencia, que es un medio para tenerla para sí; sus tímidos ensayos de la palabra, a ella se dirigen para decirle sus deseos, sus penas y sus alegrías; por simpatía hacia ella imita sus cantos, sus discursos, su risa."

"La lengua del niño es la lengua materna."

"La madre no debe, pues, olvidar que durante el primer período de adquisición del lenguaje, ella es el ideal que imita el niño con muchos esfuerzos, y se equivocaría por completo si, so pretexto de igualarse mejor con su hijo, imitase el lenguaje imperfecto y dudoso del nene. Este necesita encontrar en su madre un modelo de palabra, y no está hecho en modo alguno para ser él el imitado; por otra parte, no se empeña en tal cosa, pues si tiene en el grado más alto el instinto de imitación, no tiene la tendencia de figurar."

8. Defectos y anomalías del lenguaje.—Una facultad de tan complejas operaciones en las que intervienen tantos y tan variados elementos de nuestro organismo, puede tener también muchos defectos y sufrir numerosas enfermedades y anomalías.

La multiplicidad de estas irregularidades orgánicas y funcionales ha llevado a los autores a exponer diversas clasificaciones basadas en muy distintos principios y circunstancias.

Su estudio, por otra parte, sólo puede interesar a los que se dedican a la educación especial de los que padecen el defecto o sufren la enfermedad, por lo cual bastará, para nuestro propósito,

---

(1) Pestalozzi consideraba a la madre como única mediadora entre Dios y el niño.

(2) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 141.

indicar una sucinta enumeración de dichas deficiencias inspirada en un escritor contemporáneo de notoria autoridad sobre la materia (1).

La carencia del lenguaje se denomina mudez, que puede ser total o parcial.

La mudez puede producirse por defecto orgánico del aparato vocal o por falta de oído, que es la causa general de aquel defecto (2).

Los demás defectos de lenguaje pueden agruparse bajo las siguientes denominaciones: disfasias, disfrasias, disartrias y dislalias.

Las *disfasias* son perturbaciones internas del lenguaje, como la afasia total, que se produce por la pérdida de todas las imágenes verbales, sensoriales y motrices; la afasia motriz, que consiste en la imposibilidad de articular; las afasias sensoriales, como la sordera verbal y la ceguera verbal, que se originan, respectivamente, por la carencia de las imágenes auditivas y visuales de las palabras, y la parafasia o uso de unas palabras por otras.

Las *disfrasias* son perturbaciones de la dicción y de la elocución como el agramatismo, que es la imposibilidad, por perturbación del lenguaje, de observar al hablar las reglas gramaticales usando siempre los verbos, por ejemplo, en el modo infinitivo; la parafrasia, que consiste en cambiar el sentido de las palabras y aun de las frases.

Las *disartrias* se producen por falta de coordinación de los sonidos y articulaciones en sílabas y palabras, como la tartamudez y el tartajeo, que son disartrias funcionales, y como la anartria, que es disartria de alguno de los órganos de la palabra.

Las *dislalias*, por último, son perturbaciones de la articulación. Cuando es total se llama alalia (3).

---

(1) Herlin, A.—*Elementos de Ortofonia. Corrección de los defectos de la palabra* (Madrid, 1928), págs. 91-178.

(2) Las perturbaciones de la palabra por defecto de los órganos periféricos se denominan genéricamente lalopatías.

(3) El vulgo llama "alélado" con evidente propiedad al que accidentalmente se queda sin habla.

Por agrafia se entiende la imposibilidad para escribir después de haber adquirido el arte necesario para ello (1).

9. MEDIOS DE PERFECCIONAR LA PALABRA.—El don de la palabra se puede perfeccionar por medio de la conversación, de la lectura inteligente y expresiva y de los ejercicios de redacción, de análisis gramatical y de composición oral.

El lenguaje articulado se perfecciona a medida que se educan las facultades del alma, y viceversa, a medida que se van educando las facultades del alma se perfecciona el lenguaje de los niños.

Por esto puede afirmarse con razón que quien tiene ideas claras halla fórmulas precisas para expresarlas y que al enseñar a hablar se enseña también a pensar.

Sobre el uso y abuso de la palabra es oportuno recordar la siguiente opinión de Plutarco de Queronea en sus *Morales:*

"Los que doman bien los caballos les hacen tener una boca dócil al freno; quienes educan bien a los niños los hacen atentos a la palabra, enseñándolos a escuchar mucho y a hablar poco. Así, para alabar a Epaminondas decía Spintharus: "Difícilmente he encontrado a alguien que sepa más que él y que hable menos."

Dícese también: "Si la naturaleza nos ha dado dos oídos y una sola lengua es porque nuestro deber es escuchar más que hablar" (2).

10. PRINCIPIOS EN QUE SE APOYAN LA EDUCACIÓN DEL LENGUAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA.—Para evitar en lo posible los defectos y anomalías del lenguaje; para perfeccionar esta facultad y para facilitar la enseñanza de la lengua materna hay que inspirarse en el criterio de los pedagogos que, como el abate Girard, han echado las bases racionales de tan importantes disciplinas.

Extractando el tratado *De la enseñanza regular de la lengua materna* del citado religioso friburgués y teniendo presentes estudios modernos y monografías autorizadas de que se hace men-

---

(1) Para más pormenores sobre defectos y anomalías del lenguaje véanse:

IBERO, J. M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), páginas 179-80, 258-61 y 300-6, y

PREYER, W.—*El alma del niño* (Madrid, 1908), págs. 319-44.

(2) PLUTARCO DE QUERONEA.—*Morales* (Salamanca, 1571), pág. 170.

ción en las notas bibliográficas del presente capítulo, pueden formularse con probabilidad de certeza las siguientes conclusiones relacionadas con la educación del lenguaje y la enseñanza de la lengua materna:

El lenguaje es el medio natural y necesario para la enseñanza y la educación, y es además el más valioso y eficaz por su extensión, flexibilidad y valor social.

Si la enseñanza objetiva produce ideas, el lenguaje les da expresión.

La infancia es la edad más propicia para la enseñanza de las lenguas por el uso.

La Fisiología y la Psicología del lenguaje deben ser las bases científicas de su enseñanza.

En este orden de la enseñanza y en esta importante fase de la educación *es condición indispensable observar y anotar con frecuencia la evolución y estado del lenguaje del niño para que los ejercicios educativos se adapten a sus condiciones psicofísicas.*

La observación sistemática de la evolución del lenguaje en el niño permitirá descubrir sus aptitudes especiales, así como los defectos y anomalías de que adolezca.

En los ejercicios de lenguaje para que sean educativos procurará el maestro excitar y dirigir la actividad del niño evitando suplantarla.

Después de estudiar el P. de la Vaissière la evolución del lenguaje del niño, formula las siguientes aplicaciones pedagógicas:

"Es contrario a la evolución natural del niño hacerle conocer sistemáticamente las palabras específicas antes que los términos universales.

Opinan algunos autores que no conviene enseñar al niño palabras cuyo sentido no alcanza a conocer

Si esto se pretendiera, serían muy pocas las palabras que el niño podría aprender, y, por otra parte, sin el acopio de palabras no podría el niño progresar en la adquisición de conocimientos" (1).

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 141-2.

Luis Vives en su *Tratado del alma* anota la variedad de aptitudes individuales con relación al lenguaje y a los diversos casos que se presentan en su aprendizaje, y entre otras observaciones muy acertadas sobre la materia, afirma la necesidad de la enseñanza y del ejercicio del lenguaje para hacer buen uso de tan importante facultad.

He aquí sus palabras literalmente reproducidas:

"A veces ingenios excelentes y clarísimos, con aptitud para penetrar perspicazmente en lo íntimo de las cosas y con una amplia complexión de pensamiento que abarca muchos y graves asuntos, resultan como infantiles por no hallar palabras adecuadas para expresar tantos objetos. En cambio, aquellos que hablan de las cosas que les son usuales en la vida, hallan palabras y giros fáciles y abundantes para expresarse."

"El lenguaje necesita, a su vez, de enseñanza y ejercicio; por eso no es extraño que personas despejadas y de muchos y extensos estudios, en ocasiones parezcan niños que apenas han aprendido, o han ejercitado poco su idioma" (1).

11. El estudio de la lengua materna como medio de fomentar el amor patrio.—Entre las conclusiones a que llega el abate Girard en su tratado *De la enseñanza regular de la lengua materna,* se halla la siguiente:

La enseñanza de la lengua materna sostiene y fomenta el amor a la patria.

Y tratando de esta importante materia dice lo siguiente con autoridad y acierto D. Rufino J. Cuervo:

"Nada, en nuestro sentir, simboliza tan cumplidamente la patria como la lengua; en ésta se encarna cuanto hay de más dulce y caro para el individuo y la familia, desde la oración aprendida del labio materno y los cuentos referidos al amor de la lumbre hasta la desolación que traen la muerte de los padres y el apagamiento del hogar. Un cantarcillo popular evoca la imagen de alegres fiestas, y un himno guerrero, la de gloriosas victorias; en una tierra extraña, aunque halláramos campos iguales a aquellos en que jugábamos de niños, y viéramos allí casas como aquellas donde se columpió nuestra cuna, nos dice el corazón que, si no oyéramos los acentos de

---

(1) Vives, Luis.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 109.

nuestra lengua materna, deshecha toda ilusión, siempre nos reputaríamos extranjeros y suspiraríamos por las auras de la patria."

"Pero, ¡benéfica influencia la del lenguaje! La patria para el que no conoce más que su aldea ni ha oído hablar de comarcas situadas fuera del horizonte que alcanza a divisar, no representa más que una corta parentela, un reducido círculo de conocidos apegados al terruño. A medida que la cultura crece, los límites se ensanchan, el corazón se abre a nuevas aspiraciones; y cuando las letras y las ciencias han fecundado cumplidamente un espíritu, ya la patria no cabe en las demarcaciones caprichosas de la nacionalidad. Porque si los primeros afectos se despertaron a la voz maternal, la compañera suya casi inseparable, vindica como propio cuanto le llega bajo los signos conocidos desde su infancia; de suerte que por un sentimiento instintivo somos de cierto modo compatricios de cuantos hablan nuestra misma lengua, y la literatura vaciada en ella es el alimento en que más de grado se apacienta nuestro espíritu. Por eso mejor que dentro de ficticios linderos se agrupan las inteligencias en torno de nombres como los de Cervantes, de Shakespeare y de Goethe; y por eso, cuando varios pueblos gozan del beneficio de un idioma común, propender a la uniformidad de éste es avigorar sus simpatías y relaciones, hacerlos uno solo. De modo pues, que, dejando aparte a los que trabajan para conservar la unidad religiosa, aspiración más elevada, a formar de todas las razas y lenguas un solo redil con un solo Pastor, nadie hace tanto por el hermanamiento de las naciones hispanoamericanas, como los fomentadores de aquellos estudios que tienden a conservar la pureza de su idioma, destruyendo las barreras que las diferencias dialécticas oponen al comercio de las ideas" (1).

12. METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA.—El problema más importante de la educación del lenguaje es el de la enseñanza de la lengua materna, especialmente en las regiones en que dicha lengua no es a la vez el idioma oficial.

De esta materia se trató ya con la extensión debida en el tomo dedicado a la *Teoría de la enseñanza* (2), pero aún es posible añadir ahora algunas conclusiones sobre el mismo tema en cuanto se refiere a la educación del lenguaje.

El objeto inmediato de la enseñanza de la lengua materna es

---

(1) CUERVO, Rufino J.—*Anotaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*. Véase el prólogo.

(2) Véase el capítulo IV en las páginas 218-31 de la edición de 1925, publicada en Madrid.

conseguir propiedad, corrección, claridad y la posible belleza en la enseñanza de la lengua materna.

Todos los estudios de lengua en la escuela primaria deben hacerse en orden cíclico y concéntrico, sirviendo de punto de concentración los ejercicios prácticos de lenguaje.

Debe procurarse que la enseñanza de la lengua materna sea placentera por su novedad, por su interés, por su utilidad y hasta por sus elementos estéticos.

El maestro debe preparar convenientemente las lecciones y ejercicios de lenguaje.

Las lecciones de esta materia serán cortas, frecuentes y variadas.

Además de las lecciones especiales dedicadas a la enseñanza del lenguaje, en todas las demás enseñanzas escolares cuidará y corregirá el maestro cuanto sea necesario de las formas de expresión tanto hablada como escrita.

En la enseñanza del lenguaje debe comenzarse por los ejercicios prácticos para inducir de ellos las reglas y la teoría, distinguiendo siempre lo principal de lo accesorio.

En esta enseñanza se evitará toda rutina para huir de verbalismos inútiles y a veces perjudiciales.

Para corregir las anomalías y defectos del lenguaje de los niños que ofrezcan alguna gravedad, el maestro procurará el concurso de la familia y aun de médicos especialistas cuando lo estime necesario.

13. La enseñanza de la Gramática y de otras artes de la palabra como medio de educación del lenguaje.—Buen número de autores modernos han escrito sendas diatribas contra la enseñanza de la Gramática por no distinguir debidamente su utilidad de los vicios con que suele enseñarse dicha disciplina.

Reducir la enseñanza de una lengua a la de su Gramática es un error de bulto, pero también lo es pretender la enseñanza racional de una lengua prescindiendo de su Gramática.

Enseñar Gramática haciendo aprender de memoria a los niños un epítome falto de toda condición pedagógica es una práctica abominable; pero se defiende con razones convincentes la necesidad de aprender algunas nociones gramaticales, no sólo porque

las normas técnicas son siempre útiles en la práctica de un arte, sino porque ahorran tiempo y dan noticia de principios y reglas a cuyo conocimiento *no se llega nunca* por el simple ejercicio empírico del idioma.

Pretender que se suprima la enseñanza de la Gramática en el aprendizaje de la lengua es tan absurdo como pretender que se aspire a dicho aprendizaje sin enseñar a leer ni a escribir el idioma que se haya de aprender.

Frente a las injustificadas preocupaciones contra la enseñanza de la Gramática hay que afirmar, por el contrario, su natural importancia.

Los ejercicios gramaticales coadyuvan eficazmente a la formación del niño enseñándole a razonar.

El estudio de la Gramática es un medio muy útil de formación espiritual y es además el vestíbulo de los estudios literarios a que sirve de fundamento.

La ventaja mayor, sin embargo, del estudio de la Gramática es que contribuye grandemente a que el niño conozca más pronto y mejor su lengua materna.

Luis Vives formula en su *Tratado de la enseñanza* varias normas para la enseñanza de la Gramática, que, por ser en gran parte aplicables a la Gramática castellana, se reproducen a continuación:

"Es la gramática un arte que como todas ellas se enseña partiendo de lo ya conocido; se exponen primero las vocales simples; después la combinación de consonantes con la vocal, formando ciertos sonidos incompletos e imperfectos. Se continúa con la sílaba, y se acostumbra al niño a pronunciar las letras con soltura y suavidad, y a juntarlas entre sí. De un modo elemental se explicará el significado de las palabras por analogía; a cuáles se llaman "nombres propios, comunes, de substancia y de accidente; los verbos, participios y pronombres"; se dará alguna "noción de los adverbios" y de las restantes partes de la oración igualmente por su significado, para después "declinar" primero los nombres, luego conjugar un verbo y otros sucesivos. A seguida empezará a combinar un "substantivo con su adjetivo", un "nombre y un verbo"; estudiará, por último, las reglas de las flexiones, las del "género" y las de la "conjugación verbal".

"Una vez bien aprendido todo esto, se pondrá en sus manos un pequeño

texto latino en prosa, agradable, fácil, de lenguaje limpio, enseñándole primero a ordenar las palabras empezando por el "vocativo", luego el "nominativo" y las demás partes de la oración, a lo cual se llama "orden gramatical", operación la más natural y sencilla mediante la cual se puede comprender mejor, de tal modo colocado, lo que de pronto aparecería con alguna confusión y enredo. Así lo practicaron Donato, Servio y otros varios expositores de autores latinos y griegos, aunque no tan acomodado a la niñez como hacen los maestros de nuestras escuelas elementales."

"Pasado este a modo de esbozo, hay que repetirlo todo desde el principio con mayor exactitud y precisión, explicándose más completamente las "ocho partes de la oración", luego la "sintaxis" empleando para ella un autor latino algo más fácil y nutrido, de lenguaje más abundante y refinado, no sólo en las palabras aisladas, sino también en su unión y combinación. Quedará en último término la "prosodia" agregando entonces la exposición de algún poeta. Debe cuidarse de que esta enseñanza resulte doctrinal sin hacerse pesada y molesta, pues tan perjudicial es desdeñar las reglas como ceñirse a ellas con exceso, aunque sea un mal menor el del trabajo "demasiado ímprobo".

"En toda esta labor del gramático ha de emplearse gran diligencia, pues el descuido es la perdición de todas las artes; mas procédase de modo que nunca resulte un trabajo excesivo en el estudio, que recargue la inteligencia con bagatelas, en vez de aprovecharla para otras cosas de mayor fruto, según enseña también Fabio Quintiliano" (1).

En opinión del abate Girard, son cuatro los elementos pedagógicos que deben concurrir para que sea fructífera la enseñanza de la lengua materna: el gramático, el literario, el lógico y el educador (2).

"El estudio gramatical—dice P. Barth con referencia a Paulsen (3)—constituye el principio de la educación lógica. Es la Filosofía elemental con que la inteligencia comienza a ser enseñada."

En opinión del citado pedagogo alemán, "la parte más difícil

---

(1) Vives, J. L.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), págs. 79-81.

(2) Peeters, Ed.—*Causeries pédagogiques* (Ostende, 1910?), tomo II, página 25.

(3) Barth, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 220.

de la Gramática es la Sintaxis con la puntuación que en esta parte se basa (1).

Cuanto se ha dicho de la enseñanza de la Gramática en relación con el aprendizaje de la lengua materna, puede aplicarse a la enseñanza de la Escritura y de la Lectura y a los ejercicios de composición, de análisis gramatical y manejo del Diccionario, materias de las cuales se ha tratado con la necesaria extensión en mi *Teoría de la enseñanza*, páginas 218-99. Véase edición publicada en Madrid el año 1925.

Tratando de la enseñanza de la lengua materna y de otras materias conexas es conveniente consultar la *Pedagogía especial*, de P. Barth, que expone con datos históricos y fundamentos científicos las doctrinas pedagógicas modernas sobre la enseñanza de la Gramática, de la literatura nacional, de la enseñanza de los idiomas y de las artes humanísticas (entre las cuales incluye la lectura y la escritura), así como de la declamación y el canto, que el citado pedagogo alemán denomina bellas artes humanísticas (2).

14. Epoca más propicia para el aprendizaje de las lenguas.—El aprendizaje de la lengua materna comienza en los primeros meses de la vida, apenas el niño percibe y distingue la voz de la madre, y aunque este aprendizaje dura algunos años es de tal eficacia que, fuera de algún caso fortuito, permanece en el individuo hasta la muerte.

Esta experiencia, indefinidamente repetida, permite asegurar que la enseñanza de los idiomas es más fácil en la niñez que en la edad adulta.

Un notable pedagogo argentino dice respecto a dicho punto lo siguiente:

"Las investigaciones señalan los nueve y los diez años como el momento propicio por excelencia [para aprender los idiomas]."

"La crisis de la pubertad señala el momento más inoportuno para ini-

---

(1) Autor y obra citados, parte especial (Madrid, 1912?), pág. 148. Como ampliación de las notas anteriores sobre la utilidad de la enseñanza de la Gramática, véase el artículo dedicado a esta materia en mi *Teoría de la enseñanza*, págs. 284-7 de la edición publicada en Madrid el año 1925.

(2) Barth, P.—*Pedagogía especial* (Madrid, 1912?), págs. 145-201.

ciar el aprendizaje de los idiomas o exigir del alumno aprendizajes razonados con la amplitud científica de la materia" (1).

Luis Vives aconseja que los niños aprendan latín de los siete a los quince años (2).

Hay que prevenirse, sin embargo, contra la pluralidad prematura de las lenguas, porque, en opinión de Demoor y Jonckheere, "el estudio simultáneo de una serie de lenguas es nocivo para la formación de la personalidad".

"Una de ellas—afirman los citados autores belgas—triunfa sobre las demás y el desacuerdo que resulta entre la personalidad creada por el lenguaje y la que que se halla inscrita en el ser se hace entonces con frecuencia muy penoso" (3).

II

Valor educativo de los estudios clásicos

1. Antecedentes sobre el problema de la enseñanza clásica y de la enseñanza realista en orden a la cultura general.—2. Opiniones autorizadas de escritores franceses en favor de la cultura clásica.—3. Notas italianas favorables a la enseñanza del griego y del latín.—4. Herbart, Natorp y otros pedagogos alemanes afirman el valor educativo de las lenguas clásicas.—5. Opiniones y prácticas inglesas en favor del estudio de las lenguas sabias como instrumento de cultura general.—6. Notables testimonios de los Estados Unidos de América del Norte en favor de los estudios clásicos.—7. Autores clásicos y modernos que han defendido en España el valor educativo del griego y del latín.—8 Notas bibliográficas.

1. Antecedentes sobre el problema de la enseñanza clásica y de la enseñanza realista en orden a la cultura general.—Con la educación del lenguaje tiene íntimas relaciones la discusión, largamente sostenida, sobre el valor educativo

---

(1) Mercante, Víctor.—*La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Buenos Aires, 1918), págs. 146 y 425.

(2) Vives, J. L.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), pág. 77.

(3) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 184.

de las enseñazas clásicas, y muy especialmente la del griego y el latín.

Hasta fines del siglo XV nadie puso en duda la necesidad de los estudios clásicos para cultivar las ciencias y las artes, y en griego y en latín se escribieron generalmente todos sus tratados.

En aquellos tiempos todas las personas cultas usaban para hablar y escribir las lenguas sabias.

En el siglo XVI comenzaron a usarse las lenguas vulgares para la exposición de las doctrinas científicas y de arte, aunque los grandes escritores, como Erasmo y nuestro Luis Vives, siguieron escribiendo sus obras en latín.

En los siglos posteriores las lenguas vivas se generalizaron para escribir las obras didácticas y a mediados del siglo XIX los filósofos positivistas iniciaron contra el valor educativo de la cultura clásica una campaña tenaz, que ha influído no sólo en el orden pedagógico, sino también en la organización de los estudios oficiales de varios países y aun en los programas de algunos partidos políticos, que han contrapuesto a la práctica tradicional de los estudios clásicos la enseñanza de las lenguas vivas y de las ciencias de aplicación bajo las denominaciones de enseñanza moderna, técnica o realista.

Aunque el problema puede extenderse a todos los grados de la enseñanza, se ha discutido singularmente referido a la segunda enseñanza.

Discutir aquí el pro y el contra de tan debatido problema es de todo punto imposible, por lo cual se limitará el empeño a exponer sumariamente algunas opiniones autorizadas sobre la materia, recogidas en los países donde el asunto ha despertado mayor interés entre pedagogos y hombres de gobierno.

En España el problema no ha interesado grandemente ni a los políticos ni a los profesores. Con todo, se incluyen en este resumen algunas opiniones que reflejan el estado de la cuestión en nuestra patria.

Entre personas indoctas es común creer que la enseñanza y aprendizaje del latín es asunto que sólo interesa a los eclesiásticos.

Este interés es legítimo y desde luego se supone, como se supone igualmente en cuantos se dedican al cultivo de las Letras,

porque son más conocedores de los beneficios que la enseñanza clásica presta a la educación y a la cultura.

Por estas razones, los testimonios que a continuación se aducen en favor de los estudios clásicos se refieren a seglares y a corporaciones laicas, así como a hombres eminentes dedicados al cultivo de las ciencias exactas y experimentales que reconocen la excelente preparación que aun para estas disciplinas presta a los jóvenes la enseñanza del griego y del latín.

2. Opiniones autorizadas de escritores franceses en favor de la cultura clásica.—La lucha entre la enseñanza clásica y la enseñanza moderna ha tenido singular relieve en Francia, con alternativas de triunfo para ambas tendencias.

Abundan en la vecina República opiniones encontradas sobre la materia, que pueden contrastarse en las obras a que se refieren los artículos de las notas bibliográficas del presente capítulo.

Baste transcribir aquí opiniones tan autorizadas sobre el trascendental problema como las de Bergson, Chabot, P. Appell, Compayré y René Bazin, reforzadas con hechos y manifestaciones favorables a tan importante manifestación de la cultura histórica.

El filósofo francés Mr. Bergson, en una interviú periodística, hizo las siguientes declaraciones sobre la enseñanza clásica.

"Yo quisiera que todo el mundo aprendiera latín en el liceo desde el sexto año del bachillerato y griego desde el cuarto o el quinto."

"Yo soy partidario de una intensificación de los estudios clásicos en la doble dirección literaria y científica, porque juzgo necesaria una vasta organización de la enseñanza técnica y profesional, industrial, comercial y agrícola, tanto en su grado primario, como en el secundario y en el superior."

"El bachillerato debe ser clásico, lo cual supone el estudio del griego y del latín."

"Porque yo deseo que la enseñanza del francés sea verdadera, deseo la enseñanza de las lenguas clásicas."

"En materia de lengua y de literatura el presente es un punto extremo o superficial de un extenso pasado, que al suprimirle se priva al estudio de una dimensión" (1).

---

(1) Véase *Le Temps*, de Paris, del 22 de febrero de 1922.

Y del mismo notable pensador francés son los párrafos siguientes:

"En la educación clásica vemos nosotros precisamente y, ante todo, un esfuerzo para romper el hielo de las palabras y encontrar bajo él la libre corriente del pensamiento. Ejercitándose en traducir las ideas de un lenguaje a otro se habitúan los jóvenes alumnos a hacerlas cristalizar, por decirlo así, en varios sistemas diferentes. De este modo las ideas quedan desligadas de toda forma verbal definitivamente fijada y el alumno se ve invitado a pensar las ideas mismas independientemente de las palabras. En la preferencia que la educación clásica concedía a la antigüedad no existía tan sólo una admiración muy grande por modelos de una gran pureza, sino que se creía también, sin duda, que las lenguas antiguas, cortando en líneas muy diferentes de las nuestras la continuidad de las cosas, conducían por un ejercicio más violento y más rápidamente eficaz a la liberación de la idea."

"Además, ¿acaso no se ha intentado nunca un esfuerzo comparable al de los griegos antiguos para dar a la palabra fluidez del pensamiento? En cualquier lengua que se expresen los grandes escritores pueden prestar igual servicio a nuestra inteligencia, pues todos ellos han poseído o han intentado darnos la visión directa de lo real en aquellos casos en que nosotros no veíamos las cosas más que a través de nuestras convenciones, nuestras costumbres y nuestros símbolos. En este sentido, la educación clásica nos enseña a no dejarnos engañar por las palabras hasta en aquellos casos en que parece concederla su mayor importancia" (1).

Mr. Charles Chabot, que ha sido notable profesor de Pedagogía en la Universidad de Lyon, ha hecho las siguientes manifestaciones en favor de la enseñanza de la Gramática y del análisis gramatical:

"Nuestra lengua... no se aprende sin análisis y sin gramática. La gramática, los participios; qué de sentimientos, qué de santas cóleras despiertan estas palabras en los apóstoles de la educación "natural". Vendrá después la reacción violenta, la calma que nos hará sentir la realidad de las cosas. Descartaremos todo lo artificioso y lo pedantesco; pero pensaremos que no se aprende sin análisis, que las reglas verdaderas formulan leyes que es preciso saber" (2).

---

(1) LEGENDRE, Maurice.—*El problema de la educación* (Madrid, 1922), páginas 9 y 218.

(2) Véase la revista argentina titulada *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines* (La Plata, República Argentina, 1913), tomo XII, número 36.

"Yo no veré sin grandes inquietudes—afirma R. Poincaré (1)—desaparecer de nuestra instrucción secundaria los estudios grecolatinos."

"Yo creo que debemos conservar nuestra gratitud a la antigüedad y, por así decirlo, nuestro amor filial, porque ella permanece, a mi parecer, como nuestra grande educadora."

De la misma opinión era Mr. Paul Appell, rector que fué de la Universidad de París.

"Yo—dijo—pondría el estudio del latín en todas partes" (2).

"La enseñanza clásica—dice Alexandre Ribot (3)—fundada sobre el estudio de las lenguas antiguas y principalmente del latín, ha sido en los siglos anteriores el único instrumento de cultura de las clases educadas."

"El latín era todavía en el siglo XVII la clave de todo lo que un "honnête homme" debe saber."

"El latín ha sido durante muchos años la lengua usual de los sabios y del mundo civilizado."

"Hay que notar el hecho—añade A. Ribot (4)—que fuera de la Universidad, que continúa adherida a la tradición, la enseñanza clásica tiene por todas partes defensores convencidos."

"Las Cámaras de Comercio de las grandes ciudades se han pronunciado en su favor" (5).

"Esto demuestra qué poderosas raíces conserva en este país y qué influencia ejerce sobre su espíritu y su imaginación."

"Dicha enseñanza ha proporcionado servicios inapreciables a la cultura francesa. Su desaparición sería una desgracia, los partidarios más resueltos de la enseñanza moderna no podrían resignarse."

Mr. Clédat, decano de la Facultad de Letras de la Universidad

---

(1) RIBOT, Alexandre.—*La Réforme de l'Enseignement secondaire* (Paris, 1900), pág. 250.

(2) Véase *Le Temps*, de París, del 21 de mayo de 1920.

(3) RIBOT, Alexandre.—*La réforme de l'Enseignement secondaire* (Paris, 1900), pág. 41.

En esta página hace el autor una referencia a otras de Macaulay sobre "la importancia social y científica del latín en los siglos XVI y XVII.

(4) RIBOT, Alexandre.—*La réforme de l'Enseignement secondaire* (Paris, 1900), pág. 73 .

(5) El informe de la Cámara de Comercio de Lyon resumió muy acertadamente la opinión de los grandes industriales favorable a la enseñanza clásica en la *Enquête* organizada en Francia el año 1899.

de Lyon, ha dicho lo siguiente sobre la necesidad de estudiar latín para saber bien la lengua francesa:

"Todo el que haya de recibir la cultura común debe exigírsele, en interés del estudio a fondo del francés, un conocimiento elemental, pero suficientemente preciso de la Gramática y del Vocabulario latinos."

"Las palabras latinas no han muerto, sino que viven, bajo una u otra forma, en las diferentes lenguas romances" (1).

La opinión de Gabriel Compayré, el conocido pedagogo francés, es también favorable a la enseñanza y divulgación del latín. He aquí sus palabras:

"Las controversias sobre la cuestión del latín han puesto en evidencia las razones que militan en su favor."

"Espíritus eminentes, hombres de ciencia a la cabeza proclaman estas ventajas: ensanchan el horizonte, desarrollan el análisis crítico, la reflexión y el juicio."

"Abreviar la duración de este estudio es una grave incomprensión de su utilidad real" (2).

Mr. Duchemin, profesor de inglés, que hizo estudiar latín a sus hijas, asegura que el estudio de esta lengua es esencial para la formación intelectual y moral (3).

El notable escritor francés René Bazin, discurriendo en una obra suya sobre las "condiciones de una educación ideal", dice lo siguiente:

"Si queréis formar un hombre, hacedle estudiar latín y griego."

Razona el citado autor esta opinión, afirma que dichas enseñanzas son indispensables para escribir bien el francés, y añade la siguiente frase, que atribuye a una religiosa:

---

(1) Véase el número de la *Revue Universitaire*, de Paris, correspondiente al mes de noviembre de 1919.

(2) *L'Éducateur*, de Lausanne (Suiza), págs. 289-91.

(3) *Revue de l'enseignement des Langues vivantes*, de París, de diciembre de 1919.

"El mundo entero [con la cultura clásica] tiene parte en las palpitaciones de mi corazón" (1).

La *Revue Pédagogique*, de París, que era de carácter laico, hizo en el año 1916 (2) una campaña muy notable, no sólo sobre la enseñanza del latín en las Escuelas Normales, sino también en la enseñanza primaria.

"Nuestra literatura clásica—ha dicho en un artículo editorial *Le Temps*, de París (3)—no es eco de la griega, ni de la latina, sino admirable continuación de ambas. Y no se entenderá finamente la continuación sin conocer directamente lo que puede."

"Aparte de esto, de una manera general puede decirse que la democracia, más que cualquier otro régimen, necesita de una porción conductora elegida, que sea capaz de notar las relaciones finas de las cosas, y los matices delicados de las palabras."

"Sin esto la democracia cae en la demagogia."

En la Escuela Normal de Fontenay-aux-Roses, que es la Superior de Francia para las Maestras, se organizó un curso de latín de treinta y cuatro conferencias para las alumnas del primer año en el curso de 1916-17, de que dió noticia Mr. R. Radouant en el número de la *Revue Pédagogique*, de París, correspondiente al mes de octubre de 1927.

En la *Enquête* que organizó y presidió en Francia Mr. Alexander Ribot el año 1899 sobre la reforma de la segunda enseñanza (4) se hallan opiniones muy autorizadas, incluso de hombres dedicados a las ciencias experimentales, en favor de la enseñanza clásica.

De menos importancia por el número, aunque no por la calidad de las personas que tomaron parte en la información, es también otra *Enquête sur les projets de reforme de l'enseignement secondaire*, publicada por *L'Education*, de París, en el número correspondiente al mes de octubre de 1921.

---

(1) Bazin, René.—*Pages religieuses* (Tours, 1915?).

(2) Véase el número correspondiente al mes de abril de dicho año.

(3) Véase en el número correspondiente al 4 de enero de 1922 el artículo titulado "La réforme de l'enseignement secondaire".

(4) Véanse las notas bibliográficas del presente capítulo.

Y Mr. Collard, profesor de la Universidad de Lovaina, ha publicado una monografía que se titula *Porquoi les femmes doivent-elles apprendre le latin?* (1), en la cual afirma la aptitud de la mujer para el estudio de dicha lengua clásica, su vivacidad de ingenio, la delicadeza de su gusto literario, la flexibilidad de su memoria, su amor a las bellezas literarias, su bonísima voluntad, su ardiente deseo de aprender y su curiosidad científica siempre despierta.

"Nunca hay necesidad—añade—de estimular su celo, sino más bien de refrenarle y moderarle."

3. NOTAS ITALIANAS FAVORABLES A LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO Y DEL LATÍN.—Como testimonio singular en favor de la cultura clásica debe citarse la opinión del impío poeta italiano Josué Carducci, que dice así:

"En cuanto a las letras, su concepto y su uso en general, su verdadero conocimiento histórico, en particular de nuestra literatura, sólo puede alcanzarse por una *cultura filológica* superior. Tal cultura podrá dárnosla el manejo señoril de la antigua e inmortal arte clásica, con cuyo instrumento nuestros abuelos... la informaron y renovaron, y podrá, con la comparación racional y estética de las literaturas extranjeras, libertarnos de la servidumbre de éstas y educarnos para emularlas" (2).

"La antigüedad clásica—dice Gabelli (3)—con la poesía, con la elocuencia, con el arte, con la filosofía, con la legislación, con la política, es el patrimonio más precioso de todos los pueblos cultos."

Cremona y Brioschi, profesores italianos de una Escuela Politécnica, declararon "la ventaja que sacan en los estudios técnicos los alumnos que proceden de los liceos donde las humanidades son obligatorias" (4).

En Italia, por decretos del notable filósofo y pedagogo G. Gen-

---

(1) Véanse las notas bibliográficas correspondientes a este capítulo.

(2) Véase el número de *Nuova Antologia*, de Roma, correspondiente al mes de enero de 1886.

(3) GARCÍA ALAS, Leopoldo *(Clarín).—Un discurso* (Madrid, 1891), página 89.

(4) GARCÍA ALAS, Leopoldo *(Clarín).—Un discurso* (Madrid, 1891), página 86.

tile, que ha refrendado el dictador B. Mussolini, no sólo ha hecho obligatorio el latín en la segunda enseñanza, sino también en el plan de estudios de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras (1).

4. HERBART, NATORP Y OTROS PEDAGOGOS ALEMANES AFIRMAN EL VALOR EDUCATIVO DE LAS LENGUAS CLÁSICAS.—Las opiniones y los hechos en favor de la enseñanza del griego y del latín son aún de mayor autoridad en países, como Alemania, Inglaterra y América del Norte, en que la lengua nacional no se deriva de aquellas lenguas clásicas.

Son muchas las citas que respecto a esta cuestión pueden hacerse, pero bastarán las siguientes para colegir por ellas la importancia de los testimonios a que la demostración ha de reducirse:

"A causa de la solidez interna de los idiomas antiguos—dice Niethammer (2)—constituyen un ejercicio del espíritu análogo al estudio de las Matemáticas."

"Como es sabido—dice Herbart (3)—la indicación de las diferencias gramaticales y de la diversidad de los giros, con los cuales puede darse expresión al lenguaje, gana en claridad mucho comparando la lengua materna con la latina y la griega."

"Con los niños de ocho años se puede ya intentar utilizar esta ventaja en las clases de lengua materna."

"Algunos muchachos aprenden las declinaciones latinas sin mucho trabajo, hasta el punto de poder traducir pronto frases cortas del alemán al latín y viceversa."

"Es conocida la opinión de que se disminuiría la dificultad, si se empezaran más tarde las lenguas clásicas, pues entonces se encontraría mayor capacidad para aprender."

"Al contrario, cuanto más tarde se empiece tanto más tiende a cerrarse el círculo de ideas del muchacho. Las materias de memoria tienen que aprenderse pronto."

---

(1) Véase, entre otras fuentes, la *Revue Belgue Pédagogique*, de Paliseul (Bélgica), el número correspondiente al mes de junio de 1923.

(2) NIETHAMMER, Fr.—*Dez Streit des Philanthropinismus und des Humanismus* (Jena, 1808), pág. 228.

(3) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), págs. 228-30.

"Hacer preceder las lenguas modernas [a las clásicas] es como poner el carro delante de los bueyes."

"Aunque el estudio de las lenguas antiguas—dice Natorp (1)—exige un sacrificio muy significativo de fuerzas y tiempo... hay que conservarle junto a las exigencias espirituales de la educación profesional."

El mismo autor en esta obra suya resume de la siguiente manera el valor de la cultura clásica:

"La educación en las lenguas clásicas sirve, por un lado, a los fines formales de la instrucción del lenguaje en general, y por otro lado, para la apropiación del contenido espiritual que se halla depositado en las obras literarias de estas lenguas. En este respecto, las lenguas antiguas tienen preferentemente un gran valor porque representan en sí mismas un contenido significativo, tanto por lo que respecta a la lógica, como a la ética y estética, frente a otros tipos ricos de lenguas humanas. Por lo que se refiere al valor de estas literaturas y, por tanto, al contenido cultural del mundo antiguo, la cultura griega tiene para nosotros una mayor significación, no sólo como uno de los grados históricos previos más importantes de nuestra cultura nacional, sino como uno de sus factores esenciales. En el período de nuestra literatura clásica el contenido espiritual de los griegos ha llegado a convivir inmediatamente con nosotros, y se ha convertido en cierto modo en una parte de nuestro espíritu nacional. También sería injusto fundar el valor educador de la cultura griega exclusivamente en su carácter estético. Nosotros debemos a los griegos más que lo meramente estético, a saber: la fundamentación de la conciencia lógica y de la científico-formal y el concepto fundamental de una ética puramente humana. La instrucción griega sirve también preferentemente como introducción a la Filosofía; los diálogos de Platón ofrecen una base encantadora para esto, porque precisamente en ellos ha nacido propiamente la filosofía. Ahora bien, la cultura romana, y en general la latina, forma, con la griega, una unidad indivisible; a causa de la unión que hay entre la cultura griega y la moderna, no puede estar privada la última de un conocimiento penetrante de la primera. De todos modos, la cultura romana, considerada en sí misma, no tiene para nosotros un valor inmediatamente positivo como la griega; más bien en algunos aspectos hemos de defendernos de la fuerza espiritual que ha ejercido sobre toda la cultura occidental, mediante su concepto de Estado (con el cual se halla estrechamente unido el concepto de la Iglesia romana). Pero precisamente

(1) Natorp, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), pág. 86.

por esto se nos muestra como una fuerza que perdura hasta nuestros días, y así tiene para nosotros todavía una significación presente, inmediata, y no ha llegado a ser en todos sentidos "histórica". En esto consiste la necesidad de mantener también el conocimiento de esta cultura en nuestra nación."

"Por lo que respecta al procedimiento de la instrucción en las lenguas clásicas, hay que acentuar especialmente: 1.°, que no se puede prescindir de ningún modo de un estudio exegético gramatical exacto; 2.°, que en la elección y manejo de los trozos de lectura no hay que proceder atendiendo exclusivamente a su aspecto histórico" (1).

W. Rein es también partidario del estudio de las Humanidades, pero dando preferencia al griego sobre el latín.

"El griego—dice (2)—debe colocarse en primer término, puesto que, desde cierto punto de vista, la importancia de la literatura romana no puede ni remotamente compararse con la de la literatura griega."

"Su misión principal ha de ser la de profundizar en el contenido de las obras clásicas."

"El estudio de los idiomas antiguos es, en opinión de Hegel, el baño espiritual y el bautismo profano que da al alma el primer tono y color imborrables para el buen gusto y la ciencia, (3).

5. OPINIONES Y PRÁCTICAS INGLESAS EN FAVOR DEL ESTUDIO DE LAS LENGUAS SABIAS COMO INSTRUMENTO DE CULTURA GENERAL.—No menos expresivos que los testimonios transcriptos en los artículos anteriores en favor de los estudios clásicos son los que pueden aducirse de algunos escritores ingleses, aunque Inglaterra fué el país de donde partieron los primeros y más formidables ataques contra el valor educativo de los estudios clásicos.

Bastará, sin embargo, transcribir la opinión del Gobierno inglés sobre el asunto, según consta en dos párrafos de un informe oficial, que dicen así:

"El pensamiento antiguo está entrelazado en toda la trama de nuestra vida moderna. En nuestra teoría y principios políticos, en los hábitos de espíritu y fantasía que forman al hombre de ciencia en las leyes del pen-

---

(1) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 94-6.
(2) REIN, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1914?), pág. 46.
(3) BARTH, P.—*Pedagogía general* (Madrid, 1912?), pág. 220.

samiento que anima a la Filosofía y a la Teología, en el impulso, simpatías y aprehensiones del poeta, en la sabiduría y previsión del administrador, en todas partes la eficacia, el espíritu y las aspiraciones de Grecia y Roma son capitalísimos para el más elevado desarrollo de nuestra civilización."

"Es cosa reconocida por nuestros hombres de todas las escuelas, que el que desaparecieran los estudios clásicos de nuestra educación, o el que se les relegara a una sección reducida de nuestra sociedad, sería un verdadero desastre nacional" (1).

"Los estudios clásicos—dice un autor inglés (2)—son de una riqueza y de una elasticidad incomparables: no solamente inician en las bellezas de la forma literaria, sino que son profundamente humanos."

Algunos datos corroboran además la importancia que Inglaterra y Alemania conceden a la educación clásica. Uno de ellos es el tiempo que dedican en ambos países al estudio del griego y del latín en la segunda enseñanza.

En algunos planes de estudios el número de horas dedicado al griego y latín excede al que corresponde a la lengua oficial del país.

En las Universidades inglesas de Oxford y Cambridge los documentos se redactan en latín, siendo muy pocos los casos en que se usa el inglés.

6. Notables testimonios de los Estados Unidos de América del Norte en favor de los estudios clásicos.—En los Estados Unidos de América del Norte se ha dado la circunstancia notable de que tres profesores que, en los últimos años llegaron a ser presidentes de la República, Th. Roosevelt, W. Taft y C. Coolidge, los tres defendieron en dictámenes y discursos la importancia de los estudios clásicos para la cultura nacional.

En una memoria del presidente de la Columbia University, de New York, publicada el 14 de enero de 1922, después de afirmar el valor de los estudios clásicos como instrumentos de

---

(1) *The Classics in Education.* Report of the Committee appointed by the Prime Minister to inquire into the Position of classics in the Educational System of the United Kingdom (London, 1921), pág. 267.

(2) Williams, D. G.—*The value of a classical education.*
Véase la *Parents Review,* de Londres, págs. 736-53 del año 1912.

educación, cita el autor las siguientes palabras de Benjamín Franklin:

"Cuando se dice a los jóvenes que los grandes hombres, cuyas vidas estudian, han hablado las mejores lenguas que jamás existieron, las más ricas y bellas; cuando se les dice que los más delicados, las obras más perfectas, las más acabadas producciones del espíritu humano y de la humana sabiduría están escritos en lenguas que han durado siglos y durarán mientras haya hombres, y cuando se añade que ninguna traducción puede ser comparada con los originales ni proporcionar el placer de su lectura directa, se tiene la esperanza de despertar en los estudiantes el deseo de aprender las lenguas clásicas y de excitar su celo para poseerlas."

No menos expresivos son los testimonios de los países de lengua inglesa.

En opinión de Münsterberg,

"El espíritu de la continuidad histórica y del entusiasmo es el que ha asegurado la posición incomparable de la civilización clásica en la educación superior de la juventud."

"La gramática latina y griega ofrecen el entrenamiento formal que no puede ser reemplazado por el estudio de las lenguas modernas" (1).

Un escritor norteamericano, discurriendo en una revista muy autorizada de su país sobre "la decadencia de los estudios clásicos y su lugar en los futuros programas de enseñanza", dice lo siguiente:

"Los estudios clásicos han sido desdeñados u omitidos en los programas, a medida que la educación, para conformarse con el pensamiento dominante de la época, había llegado a ser un medio de conseguir poder y comodidad. A no ser que quiera prescindirse de una "disciplina formal", el estudio de los clásicos será necesario para los que deseen comprender nuestra civilización, nuestras instituciones, nuestras costumbres, la psicología de las razas y la cultura primitiva. El abandono de los estudios clásicos no es probablemente más que un fenómeno temporal" (2)

---

(1) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), páginas 357-8.

(2) MAGNI, J. A.—*The decline of the classics and their place in future curricula.*

Véase *Pedagogical Seminary*, de Worcester, Mass., America del Norte, págs. 23-4 del año 1912.

7. AUTORES CLÁSICOS Y MODERNOS QUE HAN DEFENDIDO EN ESPAÑA EL VALOR EDUCATIVO DEL GRIEGO Y DEL LATÍN.—En España por diversos motivos no ha suscitado discusiones ni polémicas el problema de la cultura clásica.

Sin embargo, algunos escritores de autoridad, entre ellos varios de ideas radicales, han defendido con decisión y valentía la importancia y necesidad de los estudios clásicos.

Luis Vives dedica todo el libro tercero de su *Tratado de la enseñanza,* que consta de nueve capítulos, a exponer minuciosamente el método que conviene seguir para enseñar con provecho el latín y el griego.

En dicha notable monografía se hacen valiosas observaciones sobre la enseñanza de la lengua materna (1).

"Ocupen las ciencias—dice Saavedra Fajardo (2)—el centro del ánimo, pero su circunferencia sea una corona de letras pulidas."

En los tiempos modernos el autor que más ha influído en el renacimiento y expansión de los estudios clásicos ha sido el insigne polígrafo D. Marcelino Menéndez y Pelayo, cuya inmensa labor de erudición es una apología práctica y ejemplarísima de la cultura grecolatina.

Su bibliografía crítica sobre esta materia y multitud de pasajes de sus obras admirables proclaman con frecuencia el valor permanente de la cultura clásica, que fué bella y grandilocuentemente cantada en su inspiradísima oda que se titula *Epístola a Horacio,* y a que se hace referencia en las notas bibliográficas del presente capítulo.

He aquí ahora unos cuantos pensamientos en favor de la cultura clásica extractados del discurso con que Leopoldo García Alas *(Clarín)* inauguró el año académico de 1891 a 1892 en la Universidad de Oviedo:

"Atenas vivió un soplo en la Historia, y el espíritu ateniense es todavía la flor del espíritu humano, y hoy las almas más escogidas a lo que más aspiran es a comprender y a sentir en toda su pureza el helenismo."

---

(1) VIVES, J. L.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), págs. 74-138.

(2) *Idea de un príncipe cristiano,* empresa VI.

"No seré yo quien diga que se enseñe griego a los capataces de las minas, v. gr.; pero sí afirmo que si pudiera llegar a existir una sociedad tan rica, tan adelantada, en que los capataces de las minas y todos los hombres de su clase tuvieran tiempo y cultura suficientes para leer con fruto la *Iliada* y la *Odisea* en el original, nada se habría perdido, y no sería contrario al destino racional de esos hombres que emplearan sus ocios en tal género de recreo."

"La flor del clasicismo es, sin duda, el helenismo."

"Si atendemos a los campos en que se divide la opinión, veremos que, por lo común, los que piden la abolición del griego y del latín no saben ni latín ni griego."

"Saben lo que *no es* la enseñanza clásica, pero no saben lo que *es*."

"El griego y el latín son mucho más que lenguas: son los monumentos en que aquéllas sociedades han puesto su alma en lo que tiene de más noble, de más moralizador."

"El que vive de eso queda ennoblecido."

"Sí, el clasicismo es, y será no se sabe hasta cuando, un factor importantísimo de nuestra cultura" (1).

La Institución Libre de Enseñanza, de Madrid, en informe que le fué pedido por una Comisión del Consejo de Instrucción pública sobre el carácter y organización de la segunda enseñanza, se declara partidaria del estudio del griego y del latín en dicho período de la cultura general.

"Por la poca edad de los alumnos y la corta duración de los estudios—dice el informe (2)—somos una deplorable excepción en el mundo, y en ello consiste uno de los mayores vicios de nuestra segunda enseñanza, vicio que afecta perversamente a toda la labor de nuestras Universidades."

"Si es indiscutible—dice el Sr. González de la Calle (3)—la eficacia plasmadora de las Letras griegas en lo que a la personalidad y al carácter

---

(1) García Alas, Leopoldo *(Clarín).—Un discurso* (Madrid, 1891), págs. 51, 58, 63, 66, 69 y 92.

(2) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* correspondiente al mes de abril de 1919.

(3) González de la Calle, Urbano.—*Influencia de las literaturas clásicas en la formalización de la personalidad* (Madrid, 1920), págs. 15, 18, 20 y 32.

concierne, no menos trascendental en ese respecto resulta el influjo ejercido por las Letras latinas."

"Cauer, en su hermoso libro rotulado *Palestra vitae* (Berlin, 1903), sostiene con la mayor entereza que es imprescindible, que es altamente educador y sugestivo *estudiar la Antigüedad con el espíritu moderno.*"

"Y como obligada consecuencia de los resultados expuestos, podremos y debemos insistir en exaltar la actualidad cordial, sugestiva y educadora de las Letras griegas y latinas dentro del ambiente, preñado de preocupaciones, de la vida contemporánea."

"Viviendo en constante comunicación con el pasado glorioso de la Antigüedad clásica, podemos coadyuvar a la renovación, imprescindible en los trágicos momentos actuales, de la patria española."

"Y si podemos realizar esa piadosa labor, debemos realizarla; si podemos y debemos realizarla, es de esperar que la realicemos."

En los últimos años D. Ramiro de Maeztu ha hecho una campaña muy notable en favor de los estudios clásicos, tanto en la Prensa diaria de España y América como en algunas revistas de carácter pedagógico.

8. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS. — Confirman, amplian y ofrecen puntos de vista diferentes de los enunciados en este capítulo las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

ALCOVER, Antonio María.—*El latín como punto de partida para el estudio científico de las lenguas romances.*—Madrid, 1919.

Es un discurso leído en Academia de Jurisprudencia de Madrid.

AMUNÁTEGUI REYES, M. L.—*Enseñanza de la Gramática.*—Santiago de Chile, 1914.

BERING, Isabel, y José Tadeo SEPÚLVEDA.—*Teoría i (sic) práctica de la enseñanza del castellano.*—Santiago de Chile, 1896.

XXVI + 260 págs. en 8.° m.

BÉZARD, J.—*Comment apprendre le latin à nos fils.*—Paris, 1914.

BRACKENBURY, L.—*La enseñanza de la gramática.*—Cuenca, 1922.

185 págs. en 8.°

BRÉAL, Michel.—*De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne.*—Paris, 1893.

BRÉAL, Michel.—*Ensayo de Semántica (Ciencia de las significaciones).*—Madrid, 1906?.

BRIOD, Ernest.—*L'étude et l'enseignement d'une langue vivante. Essai de didactique spéciale.*—Lausanne, 1923.

IV + 81 págs. en 8.°

Brunot, F.—*La méthode positive en Grammaire.*—Paris, 1913.

Bullón, Eloy.—*El Clasicismo y el utilitarismo en la enseñanza.*—Madrid, 1902.

Es una conferencia del Ateneo de dicha capital.

Caso, José de.—*La enseñanza del idioma.*—Barcelona, 1889.

226 págs. en 8.° m.

Classics *(The) in Education.—Report of the Committe appointed by the Prime Minister to inquire into the Position of Classics in the Educational System of the United Kingdom.*—London, 1921.

Classics *(The) in education.*—London, 1927.

Es publicación del "Board of Education".

Coissard, M.—*Les troubles de la parole chez les enfants.*—Paris, 1909.

Collard, F.—*Pourquoi les femmes doivent-elles apprendre le latin?*—Louvain, 1920.

Coolidge, Calvin.—*The Classics for America.*—Véase el número de *School Life,* de Washington, de septiembre de 1921.

Es un discurso pronunciado por el autor, que era a la sazón vicepresidente de los Estados Unidos, ante la "American Classical League", de Philadelphia, Pa. el 7 de julio de 1921.

Corcoran, T.—*Studies in the history of classical teaching.*—London, 1911.

XVIII + 306 págs.

Contiene la biografía de W. Bathe (1564-1614), pedagogo irlandés, que estuvo en la corte de Isabel y se hizo jesuíta.

Su *Janua linguarum,* en opinión de Corcoran, es superior a la de Comenio.

Delacroix, Henri.—*Le langage et la pensée.*—Paris, 1924.

602 págs. en 4.° m. con nueve páginas de notas bibliográficas.

Díez, A.—*El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas.*—Santiago de Chile, 1900.

Diez, Fréderic.—*Grammaire des langues romanes.*—Paris, 1874-6.

Tres tomos en 4.° m.

Enquete *sur l'Enseignement secondaire. Procés verbaux des dépositions.* Paris, 1899.

Cinco tomos en 4.° que contienen muchos y autorizados testimonios de los estudios clásicos.

Presidió dicha información Mr. Alexander Ribot.

Errandonea, I.—*El por qué de los clásicos en la enseñanza. Más sobre los clásicos.*

Véanse los números de *Razón y Fe,* de Madrid, correspondientes al 25 de diciembre de 1926 y al 10 de marzo de 1927.

FLAD, M.—*Le trait d'union des femmes chrétiennes, ou le latin étudié en vue de mieux s'associer à la liturgie de l'Église.*—Paris, 1919?

FLEURY, M. de.—*Le langage.*—Paris, 1904.

GARCÍA ALAS, Leopoldo.—*Discurso inaugural del año académico en la Universidad de Oviedo.*

108 págs. en 8.° Madrid, 1891.

Trata de "El utilitarismo en la enseñanza".

GARCÍA DE DIEGO, Vicente.—*El idealismo del lenguaje.*—Madrid, 1929.

GARLANDA, F.—*La Filosofia delle parole.*—Roma, 1910?

GIRARD, Grégoire.—*Cours éducatif de langue maternelle à l'usage des écoles et des familles.*—Paris, 1880-1881.

Seis volúmenes en 8.°

GIRARD, Grégoire.—*De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles.*—Paris, 1846.

GIRARD, Grégoire.—*De la enseñanza regular de la lengua materna.*—Valencia, 1876.

XXXIV + 333 págs. en 8.°

Es traducción del francés y obra fundamental sobre la materia.

GOLDSCHMIDT, Th.—*Enseñanza objetiva de lenguas extranjeras. La lengua española enseñada por la intuición y la vista, sin auxilio de la lengua propia.*—Leipzig, 1922.

103 págs. en 4.°

GONZÁLEZ, M. G.—*Observaciones sobre la enseñanza de la Gramática.*—Santiago de Chile, 1914.

GONZÁLEZ DE LA CALLE, Urbano.—*Influencia de las Literaturas clásicas en la formación de la personalidad.*—Madrid, 1920.

HERLIN, A.—*Acquisition du langage par l'enfant normal, aveugle, sourd, sourd et aveugle.*—Bruxelles, 1909.

Hay traducción española publicada en Barcelona el año 1910.

HERLIN, A.—*Elementos de Ortofonía. Corrección de los defectos de la palabra.*—Madrid, 1928.

222 págs. en 8.° m., de las cuales seis son de bibliografía.

Es traducción del francés, por D. Jacobo Orellana y Garrido.

HERNÁNDEZ, Pablo.—*La vitalidad del sistema clásico antiguo para la educación de la juventud.*

Véanse los números de *Razón y Fe* del primer semestre de 1916.

Contienen muchos datos y noticias bibliográficas.

HERRERO Y GARCÍA, Miguel.—*La escuela del trabajo. Principios generales de Pedagogía y método especial de la enseñanza de la lengua materna en escuelas e institutos.*—Madrid, 1922.

VIII + 268 págs. en 8.°

HILDEBRAND, Rudolf.—*Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule.*—Leipzig, 1924.

JACOTOT, Jean-Joseph.—*Enseignement universel. Langue maternelle.*—Paris, 1852.

Es séptima edición.

JAGOT, *Paul-C.—L'éducation de la parole.*—Paris, 1929.

JOVELLANOS, Gaspar Melchor de.—*Discurso sobre la necesidad del estudio de la lengua para comprender el espíritu de la Legislación.*—Logroño, 1846.

Véase el tomo III de las obras de dicho autor.

LAROUSSE, M. P.—*La lexicologie des écoles. Cours complet de langue française.*—Paris, 1900?

LATIN *(Le) et le grec dans l'éducation americaine.*—New York, 1911.

LIVINGSTONE, R. W.—*A defense of classical education.*—London 1916.

290 págs. en 8.°

MAEZTU, Ramiro.—*Vuelta al latín.*

Véase el número del *Boletín de la Institución Libre,* de Madrid, correspondiente al mes de marzo de 1924.

MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino.—*Epístola a Horacio.*—Santander, 1876.

Es un oda de gran inspiración dedicada a la civilización romana.

MEUMANN, E.—*Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.* Leipzig, 1905.

MEUMANN, E.—*Die Sprache des Kindes.*—Zürich, 1902.

MORALES, Francisco J.—*Metodolojía* (sic) *de la enseñanza del lenguaje.* Santiago de Chile, 1896.

MÜLLER, Max.—*Lectures on the Science of language.*—London, 1860.

La décimaquinta edición es del año 1891.

MÜLLER, F. Max.—*Die Wissenschaft der Sprache.*—Leipzig, 1892.

MÜLLER, Max F. M.—*La ciencia del lenguaje.*—Madrid, 1890?

396 págs. en 4.°

MÜLLER, F, Max.—*La ciencia del lenguaje.*—Popayán, 1888.

128 + VIII págs en 4.°

Es traducción del inglés.

MUÑOZ HERMOSILLA, José María.—*Enseñanza de la lengua materna.*—Santiago de Chile, 1896.

XXX + 416 págs. en 8.° m.

NAVARRO TOMÁS, T.—*Manual de pronunciación española.*—Madrid, 1926.

Es tercera edición.

O'SHEA, Michael Vicent.—*Linguistic development and education.*—New York, 1907.

347 págs. en 8.°

Ossip Laurié, M.—*Le langage et la verbomanie.*—Paris, 1910.

Paulhan, Fz.—*La double fonction du langage.*—Paris, 1929.
174 págs. en 16.°

Pestalozzi, Johann Heinrich.—*Manuel des mères.*—Genève, 1821.
XII + 204 págs. en 8.°

Pestalozzi, Johann Heinrich.—*El Libro de las madres.*—Madrid, 1807?
Es traducción del alemán.

Piaget, Jean.—*El lenguaje y el pensamiento en el niño.*—Madrid, 1929.
258 págs. en 4.° m.
Es traducción del francés.

Piaget, Jean.—*The Language and Thought of the Child.*—London, 1925.
XXIII + 243 págs. en 4.°
Es traducción del francés.

Pickard-Cambridge, A. W.—*Education, science and humanities.*—London, 1910?

Proust, A.—*De l'Aphasie.*—Paris, 1871.

Rapports *présentés pour l'Alliance des Maisons d'éducation chrétienne sur les études classiques à la Commission parlamentaire, présidée par M. Ribot (1899).*

Véanse los números de *L'Enseignement chrétien*, de París, de junio y julio de 1918.

Raxizza, Filipo.—*Psicologia della Lingua.*—Torino, 1905.

Restrepo, Félix.—*El alma de las palabras. Diseño de semántica general.*—Barcelona, 1917.
El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

Ribot, Alenxander.—*La réforme de l'Ensignement secondaire.*—Paris, 1900.
Contiene un extracto muy interesante de la *Enquête* que el autor presidió el año anterior.

Rogier, Henriette.—*Acquisition du langage chez l'enfant.*—Paris, 1923.
928 págs. en 8.°

Rouma, George.—*La palabra y las perturbaciones de la palabra.*—Madrid, 1920.
170 págs. en 8.°
Es traducción del francés hecha por D. Jacobo Orellana y Garrido.

Sáiz, Concepción.—*Enseñanza de la lengua materna.*—Madrid, 1900?

Sanctis, S. De.—*La mimica del pensiero.*—Roma, 1910?

Schweitzer, Charles, et Émile Simonnot.—*Méthodologie des langues vivantes.*—Paris, 1917.
296 págs. en 8.°

Sepúlveda, José Tadeo.—Véase Berig, Isabel.

SIMONNOT, Êmile.—Véase SCHWEITZER, Charles.

SLUYS, A.—*La Méthodologie du Langage.*—Gand, 1912.

SPANISH *its Value and Place in American Education.*—California, Stanford University Press, [1923].

88 págs. en 8.°

STERN, Clara und William.—*Die Kindersprache.*—Leipzig, 1907.

TRAVIESAS, Manuel Miguel.—*Los estudios de latín y griego como instrumentos de educación y de trabajo.*—Oviedo, 1914.

TREITEL.—*Die Hygiene der Sprache.*—Berlin, 1891.

VALUE *of the Classics.*—Princenton, N. J., 1917.

396 págs. en 8.°

Es publicación de la Universidad de Princenton y primer fruto de la "Conference on Classical Studies in Liberal Education", celebrada en dicha Universidad el 2 de junio del citado año.

VECCHIA, P.—*Il metodo naturale applicato all'insegnamento del comporre.* Torino, 1910?

VENDRYES, J.—*Le Langage.*—Paris, 1921.

VIVES, Juan Luis.—*Diálogos.*—Valencia, 1749.

11 hojas + 492 págs. en 16.° m.—Es traducción del latín.

La obra es un método práctico para la enseñanza de dicha lengua clásica.

VOSSLER, Karl.—*Positivismo e Idealismo en la Lingüística.*—Buenos Aires, 1929?

VOSSLER, K.—*Positivismo e idealismo nella scienza del linguaggio.*—Roma, 1910?

VOSSLER, Karl.—*El Lenguaje como Creación y Evolución.*—Buenos Aires, 1929?

Es, como la obra anterior, traducción del alemán.

WEST, A. F.—*The Value of the classics.*—London, 1918.

402 págs. en 8.°

WHITNEY, W.—*La Vita e lo sviluppo del linguagio.*—Roma, 1912?

WILKINS, Laurence A.—*La enseñanza de lenguas modernas en los Estados Unidos.*—Valencia, 1922.

160 págs. en 4.°

WITTMANN, H.—*Das Sprechen in der Schule.*—Langensalza, 1900?

NOTA.—Véanse además las notas bibliográficas del capítulo IV de mi *Teoría de la enseñanza,* publicada en Madrid el año 1925.

CAPITULO XXIV

Psicofísica y Antropología pedagógicas

1. Dos sentidos de la palabra Psicofísica y problemas fundamentales de esta ciencia moderna.—2. ¿De qué manera el alma humana está unida al cuerpo?—3. Influencia recíproca entre el alma y el cuerpo.
4. Antropología y ciencias antropológicas.—5. Antropología y Antropometría pedagógicas.—6. Contenido científico de la Antropología general.—7. Relación de la Pedagogía con la Antropología.
8. Definición clásica del hombre y afirmaciones fundamentales que contiene.—9. Definición del niño desde el punto de vista antropológico.—10. Aplicaciones pedagógicas.—11. Notas bibliográficas.

1. Dos sentidos de la palabra Psicofísica y problemas fundamentales de esta ciencia moderna.—Como ya se dijo en el capítulo XXII del presente volumen (1), la Psicofísica se ha estudiado y aún se estudia como ciencia que tiene por objeto los datos cuantitativos de la sensación y también como disciplina que explica la dependencia y relaciones mutuas entre el alma y el cuerpo.

En el primer sentido han definido la Psicofísica, entre otros autores modernos, Lipmann y el P. Palmés.

"La Psicofísica, fundada por Weber y Fechner—dice Otto Lipmann (2)—tiene por objeto el estudio de las relaciones entre el estímulo y la sensación."

"La investigación minuciosa de las relaciones entre los estímulos y las sensaciones—añade el mismo autor (2)—es el objeto de la Psicofísica."

---

(1) Véase la página 469.

(2) Lipmann, Otto.—*Psicología para maestros* (Madrid, 1924), pág. 30.

El nombre de Psicofísica fué inventado por Fechner, que definió la nueva ciencia como "el estudio de la relación entre lo físico y lo psíquico", y más particularmente "el modo que tienen de variar las sensaciones en razón de la impresión física".

Véase Höffding, H.—*Bosquejo de una Psicología basada en la experiencia* (Madrid, 1926), pág. 32.

"Se denomina Psicofísica—dice el P. Fernando M. Palmés (1)—la parte de la Psicología experimental que estudia las relaciones entre la intensidad del excitante de la sensación y la misma sensación que de él resulta."

En este sentido la Psicofísica estudia el fenómeno de la sensación para determinar el umbral inicial y el diferencial de dicho fenómeno, y los métodos de investigación y del juicio, según la teoría de Ebbinghaus, con todas las derivaciones a que estas hipótesis se prestan (2).

Para Müller y otros autores las observaciones y experiencias psicofísicas se reducen a estas cuatro clases:

Determinar el umbral absoluto de las sensaciones; determinar su umbral diferencial; determinar los excitantes equivalentes en diferentes campos de los órganos de los sentidos, y determinar las diferencias equivalentes de dichos excitantes (3).

Algunos psicólogos, como Ach, han intentado medir la fuerza de la voluntad, pero no pudieron lograrlo.

Los métodos psicofísicos en relación con el criterio anterior se aplican hoy a pocos fenómenos y además se discute a fondo el valor científico de sus resultados (4).

En otro sentido más amplio del que queda expuesto, se en-

---

(1) PALMÉS, Fernando, M.—*Psicología* (Barcelona, 1928), pág. 60.

(2) LINDWORSKY, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), páginas 93-100.

El mismo autor hace referencia a los fisiólogos E. H. Weber, que imaginó haber descubierto la relación logarítmica entre el estímulo y la sensación, y G. T. Fechner, a quien se considera como fundador de la Psicofísica, ya que pretendió someter toda la vida psíquica a fórmulas matemáticas.

(3) El P. Fröbes dedica la sección cuarta de su *Tratado de Psicología experimental* a exponer la teoría de la Psicofísica bajo los siguientes epígrafes: Metodología psicofísica; medida de la intensidad de la sensación; ley de Weber, y cálculo de las correlaciones entre las facultades psíquicas. Véanse las págs. 478-532 en el primer tomo de la edición castellana publicada en Burgos el año 1928.

(4) Véanse las págs. 290-2 en el capítulo XIV del presente volumen.

tiende por Psicofísica la dependencia y relaciones mutuas entre el alma y el cuerpo.

"Entiendo por Psicofísica—decía su fundador, Fechner, en el año 1860 (1)—una teoría exacta de las relaciones entre el alma y el cuerpo, y el mundo psíquico."

En este sentido más amplio la Psicofísica estudia dos problemas fundamentales, a saber:

De qué manera se unen el cuerpo y el alma para formar al hombre, y

De qué manera el cuerpo y el alma unidos se influyen recíprocamente.

Estos problemas, que son predominantemente psicofísicos, lo son también pedagógicos, porque muchas prácticas de educación tienen fundamento racional o carecen de él, según la tesis que para resolverlos se adopte.

2. ¿DE QUÉ MANERA EL ALMA HUMANA ESTÁ UNIDA AL CUERPO?—Muchas y muy diferentes son las hipótesis inventadas para explicar de qué manera están unidos el cuerpo y el alma.

La Filosofía escolástica afirma esta unión como substancial para la formación del hombre, pues tanto el alma como el cuerpo son substancias incompletas para formar separadamente nuestra naturaleza y necesitan unirse para la formación de una sola naturaleza equivalente a una persona.

Sobre el modo de estar el alma en el cuerpo se afirma que "la esencia del alma, a título de forma substancial, está en todo el cuerpo y en cada una de sus partes, aunque no está en todas ellas con todas sus potencias".

Los filósofos distinguen tres modos de estar un ser en otro excluyendo la extensión, a saber por la totalidad de su esencia, de su presencia y de su potencia. (2).

Así está el alma en el cuerpo.

El alma está por esencia y por presencia en todas las partes

---

(1) GEMELLI, A.—*Orientaciones de la Psicología experimental* (Barcelona, 1927), pág. 71.

(2) De manera parecida está la corriente eléctrica en todo el circuito, aunque carece de extensión.

del cuerpo porque es su forma substancial, aunque principalmente está por presencia en el cerebro y en el corazón.

El alma está además por potencia en todo el cuerpo porque le anima totalmente dando a sus órganos energía y actividad (1).

3. Influencia recíproca entre el alma y el cuerpo.—La experiencia diaria demuestra la influencia recíproca entre el alma el cuerpo.

Una enfermedad del organismo influye poderosamente en el estado del ánimo; las enfermedades nerviosas trastornan la razón; la alegría tonifica el cuerpo; las penas relajan las fuerzas física, y, en general, las emociones tienen todas alguna repercusión en las funciones orgánicas de nuestro cuerpo.

En relación con estas ideas dice Balmes lo siguiente:

"El sujeto de nuestros fenómenos internos es una substancia simple, inteligente y libre."

"Una parte de la materia organizada está unida a nuestra alma formando lo que llamamos nuestro cuerpo. Este se halla sometido a las leyes del mundo corpóreo, y, además, ligado con nuestro espíritu sobre el cual influye y de quien a su vez recibe influencia" (2).

"Nuestras manifestaciones espirituales—afirma el Dr. Víctor Conill (3)—están influídas por la finura anatómica del sistema nervioso central, por el estado de circulación del mismo y, además, muy principalmente por la actividad hormonal" (4).

---

(1) La exposición científica de la doctrina resumida en los párrafos anteriores puede verse, entre otras, en las dos obras modernas que a continuación se citan:

Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases, publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1917), págs. 329-42, y

Palmés, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), págs. 350-63.

(2) Balmes, J.—*Curso de Filosofía*. Parte de Teodicea (Barcelona, 1905), pág. 231.

(3) *Ensayo de correlación endocrinopsicológica en la mujer* (Barcelona, 1927), pág. 12.

(4) Entiéndese por hormonas los productos endocrinos o de las secreciones internas que se incorporan al torrente circulatorio para excitar algunas funciones generales del organismo, como el crecimiento y el metabolismo nutritivo.

Bastan las indicaciones precedentes para poder afirmar que con ser muy importantes en orden a la educación las ciencias y artes psicológicas que se han enumerado en los artículos anteriores, lo es mucho más la Psicofísica, especialmente en el sentido que se da a esta disciplina en la ciencia tradicional española.

4. ANTROPOLOGÍA Y CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS (1).—La palabra Antropología significa etimológicamente "ciencia del hombre".

La misma significación tiene esta palabra en la ciencia tradicional.

Y como el hombre puede ser científicamente estudiado en diversos aspectos, hay varias ciencias, como la Fisiología, la Psicología y el Derecho, que, cuando se refieren al hombre, se denominan con propiedad ciencias antropológicas.

La Pedagogía es por antonomasia ciencia antropológica, pues las otras ciencias así llamadas tienen un objeto más extenso que el hombre y solamente son antropológicas cuando limitan su estudio a la naturaleza humana.

La Pedagogía no tiene otro objeto que la educación del hombre y en todas sus fases es siempre una ciencia antropológica.

El concepto moderno de Antropología es, sin embargo, el de "historia natural del hombre".

La Antropología recibe varias calificaciones, según los fines a que se aplica.

La Antropología médica se llama así porque se aplica al conocimiento de las enfermedades y a su curación, y la Antropología criminal recibe esta denominación cuando se aplica al conocimiento de los delincuentes.

5. ANTROPOLOGÍA Y ANTROPOMETRÍA PEDAGÓGICAS.—Conforme con lo dicho en el párrafo anterior, se entiende por Antropología pedagógica la Antropología general aplicada a la educación. La Antropometría es el arte de medir el cuerpo humano y sus segmentos.

---

(1) Son también ciencias antropológicas la Geografía humana, la Historia, las ciencias médicas y la Sociología.

La Religión es a la vez ciencia divina y ciencia antropológica, porque entre todos los seres creados sólo el hombre es religioso.

La Antropometría tiene varias aplicaciones: cuando se aplica a los niños y a los jóvenes con fines educativos se denomina Antropometría pedagógica y más comúnmente Antropometría escolar.

6. Contenido científico de la Antropología general.— El contenido de la Antropología, cualquiera que sea el concepto que se tenga de esta ciencia, se refiere a la naturaleza, al origen y la antigüedad del hombre; a la unidad de la especie, a la variedad de las razas y a su distribución sobre la tierra.

La Antropología como ciencia general del hombre estudia también el concepto de persona humana y de sus atributos esenciales, así como los elementos que contribuyen a la formación del carácter.

La Antropología, como ciencia natural del hombre, da preferencia al estudio de las cualidades que caracterizan a la especie en las diversas épocas de su evolución, así como al de las razas que han poblado la tierra y que actualmente la pueblan.

Ya se advierte que según el concepto con que la Antropología se estudie, sus temas han de inspirarse en diversos criterios, siendo, por tanto, diferentes y a veces contrapuestos los principios, las hipótesis y las conclusiones, que a cada parte de la doctrina se refieren.

En estos apuntes se recuerdan algunas nociones de Antropología en el sentido de ciencia general del hombre, porque sus principios son de evidente e inmediata aplicación a la Pedagogía, especialmente los que se relacionan con la personalidad y el carácter.

7. Relación de la Pedagogía con la Antropología.—La Antropología como historia natural del hombre tiene escasas aplicaciones a la Pedagogía, y tanto es así, que cuando se habla de Antropología pedagógica se entiende solamente como la ciencia del hombre en su unidad psicofísica aplicada a la educación.

La relación de la Pedagogía con la Antropología tradicional se funda en que el objeto material de ambas ciencias es el hombre, aunque su objeto formal es diferente.

En esta relación la Antropología es ciencia fundamental y la Pedagogía ciencia subordinada, porque el objeto formal de la

primera es toda la naturaleza humana y el de la segunda se limita al fenómeno de la educación que se da como posible en aquella naturaleza.

8. DEFINICIÓN CLÁSICA DEL HOMBRE Y AFIRMACIONES FUNDAMENTALES QUE CONTIENE.—Desde Aristóteles acá se ha definido *el hombre* diciendo que *es un animal racional,* definición tan concisa como exacta, y que hasta ahora no se ha podido mejorar.

Esta definición, a pesar de su brevedad, contiene virtualmente las siguientes afirmaciones:

1.ª El hombre, por ser animal, es una substancia corpórea natural, esto es, tiene cuerpo que forma parte de la naturaleza.

2.ª El cuerpo humano, como todos los cuerpos, consta de esencia y existencia, así como de materia y extensión.

3.ª El cuerpo del hombre, además de ser natural, es orgánico con funciones de nutrición, crecimiento y reproducción, que se originan del principio vital.

4.ª El hombre, por ser de naturaleza animal, tiene ánima o alma, y como los animales tiene instinto, es capaz de movimientos espontáneos y está dotado de sensibilidad.

5.ª El alma del hombre, por ser racional, es espiritual e inmortal.

6.ª El alma del hombre es la forma substancial de su cuerpo.

7.ª El alma espiritual unida al cuerpo, forma el hombre y la persona humana (1).

Esta unión es esencial y personal porque ella resulta un solo ser y una sola persona.

El hombre, por ser racional, puede dominar a los demás seres naturales que forman parte del mundo.

9. DEFINICIÓN DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA ANTROPOLÓGICO.—El hombre puede estudiarse en la relación del sexo (hombre y mujer) y de la edad (niño y adulto).

Ambas consideraciones son importantísimas para el educador,

---

(1) La persona humana se define como substancia individua de naturaleza racional.

La persona humana se denomina también compuesto humano.

pues tanto las diferencias de sexo como las de edad establecen grandes diferencias de educación.

El niño, no sólo es el objeto propio de la Paidología, sino que lo es también de la Pedagogía porque de su educación trata principalmente dicha ciencia.

En esta relación puede definirse el niño como un hombre incipiente que va conquistando su racionalidad.

10. Aplicaciones pedagógicas. — Explicadas sumariamente la naturaleza del hombre y algunas de sus propiedades, pueden fundamentarse en las ideas expuestas las siguientes conclusiones pedagógicas de carácter general:

El hombre es educable.

Por ser la educación operación racional es propia y privativa del hombre.

Para educar al hombre hay que conocerle, y a este conocimiento conspira el estudiarle desde el punto de vista de la Psicofísica y de la Antropología.

El hombre ha de ser educado conforme a su naturaleza racional, como a un ser inteligente y libre.

Educar así al hombre es educarle conforme a su fin.

Cualquier tiempo y toda ocasión son buenos para educar al hombre, pero es tiempo más propicio el que corresponde al desarrollo natural del educando.

La educación requiere acción en el educando, autoridad en el maestro y método en el ejercicio.

La educación es por antonomasia una obra de pre-visión.

11. Notas bibliográficas. — Tratan más extensamente las materias a que este capítulo se refiere las obras que a continuación se indican, algunas de las cuales ofrecen además el interés de tratar de Psicofísica y de Antropología desde el punto de vista de sus aplicaciones pedagógicas:

Antón Ferrándiz, Manuel.—*Antropología o Historia natural del hombre.*—Madrid, 1927.

Aranzadi, Telesforo.—Véase Hoyos, Luis de.

Bain, Alex.—*L'esprit et le corps.*—Paris, 1896.

Besteiro, Julián.—*La Psicofísica.*—Madrid, 1897.

Binet, Alfred.—*L'ame et le corps.*—Paris, 1908.
288 págs. en 8.°
Blanco Alcántara, Esteban.—*Antropología pedagógica.*—Madrid, 1909.
Böhle, Wilhelm.—*Die Körperform als Spiegel der Seele.*—Leipzig, 1929?
Broca, Paul.—*Mémoires d'Anthropologie zoologique et biologique.*—Paris, 1877-88.
Congrès *international d'Anthropologie et d'Archeologie prehistorique.*—Copenhague, 1875.
El Congreso se celebró en dicha capital el año 1869.
Díaz, Isidoro.—*Antropología o Filosofía del hombre.*—Madrid, 1915.
272 págs. en 8.° m.
Díaz Muñoz, Pedro.—*Compendio de Antropología y Pedagogía.*—Valladolid, 1911.
Dominicis, S. de.—*Scienza comparata dell'educazione.*—Pavia, 1910?
Tres tomos. El 2.° trata de Antropología pedagógica.
Fechner, Gust. Th.—*Elemente der Psychophysik.*—Leipzig, 1860.
Francesco, Gennaro de.—*Prolegomeni di Fisio-Psicologia pedagogica.*—Campobasso, 1916.
Frasseto, F.—*Lezioni di Antropologia.*—Roma, 1909.
Frizzi, Ernst.—*Antropología.*—Barcelona, 1928.
176 págs. en 8.° con grabados.
Froebel, Fried.—*La educación del hombre.*—Madrid, 1913.
Hay otra edición castellana publicada en Nueva York el año 1912.
García, Pedro de Alcántara.—*Teoría y práctica de la educación y de la enseñanza.—Antropología pedagógica.*—Madrid, 1880-1.
Godin, Paul.—*Manuel d'Anthropologie pédagogique.*—Neuchatel, 1919.
Godin, Paul.—*Manuale di antropologia pedagogica.*—Milano, 1925?
Hervás y Panduro, Lorenzo.—*Historia de la vida del hombre.*—Madrid, 1789-99.
Hoyos Sáinz, L. de.—*Técnica antropológica.*—Madrid, 1893.
Hoyos, Luis de, y Telesforo Aranzadi.—*Lecciones de Antropología.*—Madrid, 1899-900.
Cuatro tomos en 8.° m.—Es segunda edición.
Jakob, A.—*El hombre, rey de la creación.—Antropología y Etnografía.* Freiburg im Breisgau, 1895.
Kant, Emm.—*Antropologia prammatica.*—Torino, 1922?
X + 278 págs.—Es traducción del alemán.
Liberatore, P. M.—*El compuesto humano.*—Barcelona, 1882.
Lipps, G. F.—*Grundriss del Psychophysik.*—Leipzig, 1899.
Marett, R. R.—*Anthropology.*—London, 1900?

MARTIN, R.—*Lehrbuch der Anthropologie.*—Jena, 1914.

MELZI, Constantino.—*L'Antropologia pedagogica.*—Roma, 1899.

MONTESSORI, María.—*Antropologia Pedagogica.*—Milano, 1912?
X + 438 págs. en 4.°

MONTESSORI, M.—*Pedagogical anthropology.*—New York, 1913.
508 págs. en 8.°—Es traducción del italiano.
Es traducción del italiano.

MONTESSORI, María.—*Antropología pedagógica.*—Barcelona [1921].
485 págs. en 4.° con grabados.

MÜLLER, G. E.—*Zur Grundlegung der Psychophysik.*—Berlin, 1878.

NEGRETE, Eusebio.—*Estudios antropológicos.*—Madrid, 1919.

OLÓRIZ, Federico.—*La talla humana en España.*—Madrid, 1896.

ORTI Y LARA, Juan Manuel.—*Antropología.*—Madrid, 1900?

QUATREFAGES, A. de.—*Unité de l'espece humaine.*—Paris, 1861.

RICCARDI, Paolo.—*Antropologia e pedagogia.* Parte I.—Modena, 1892.
172 págs.—Es una tesis doctoral.

ROMANO, Pietro.—*L'antropologia e la scienza dell'educazione.*—Torino, 1905.

SÁNCHEZ Y FERNÁNDEZ, Luis.—*El hombre español útil para el servicio de las armas y para el trabajo. Sus características antropológicas a los veinte años.*—Madrid, 1914.

SERGI, G.—*L'uomo.*—Torino, 1911.

STRATZ, C. H.—*Der Körper des Kindes.*—Stuttgart, 1903.

TOPINARD, P.—*L'Anthropologie.*—Paris, 1884.

TYLOR, Edward B.—*Antropología. Introducción al estudio del hombre y de la civilización.*—Madrid, 1912.
XVI + 527 págs. en 4.° con 77 grabados.—Es traducción del inglés.

URRÁBURU, Juan José.—*Principios fundamentales de Antropología.*—Madrid, 1901.
VIII + 304 págs. en 4.° m.—Es traducción de latín.

VITALI, V.—*Studi antropologici in servizio della pedagogia.* Vol. I.—Forlì, 1896.

WIAZEMSKY, Prince N. W.—*Essai d'Anthropologie Pédagogique dans les Lycées Bulgares de Sofia.*—Paris, 1907.

WIRTH, M.—*Psychophysik.*—Leipzig, 1912.

CAPÍTULO XXV

El carácter y la personalidad en sus relaciones pedagógicas

1. Concepto del carácter.—2. Opiniones autorizadas sobre el concepto del carácter.—3. Importancia del carácter.—4. Elementos que constituyen el carácter.—5. Constitución orgánica, temperamento y carácter.—6. Notas esenciales y cualidades del carácter.—7. Clasificación de los caracteres.—8. Vicios del carácter.—9. El carácter y la personalidad. — 10. Enfermedades de la personalidad.—11. Prácticas que contribuyen a formar la personalidad del niño.—12. El carácter y la personalidad ¿son educables?—13. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina expuesta.—14. Conclusiones sobre la formación del carácter.—15. Notas bibliográficas.

1. Concepto del carácter (1).—La palabra "carácter" es una de tantas de uso corriente y de significación aceptada, aunque difícil de definir en su sentido técnico.

Ante la dificultad de hallar una definición lógica del carácter, se intenta exponer a continuación una definición descriptiva de este concepto psicológico que tiene además notoria trascendencia en orden a la educación.

Por carácter se entiende el conjunto de cualidades que distinguen a un individuo de otro de la misma especie.

Así como los atributos son los distintivos de la especie, el carácter es el distintivo de los individuos.

El carácter es un efecto de conjunto por el cual se individualizan y personifican los seres, distinguiéndose de los demás de su especie.

El carácter define a las personas, y su relieve entre las demás es un efecto del carácter.

El carácter no nace de la posesión de cualidades singulares que no tengan otras personas: nace del conjunto y combinaciones de las cualidades y del grado en que éstas se poseen.

---

(1) Del griego χαραχτηρ *(charakter)*; del verbo χαράσσω *(charasso)*, que significa grabar, imprimir, marcar una huella. Por lo cual *carácter* equivale a grabado o impresión fuerte.

El hombre se caracteriza, más que por lo que conoce, por lo que apetece y por la manera de apetecerlo.

El carácter tiene su fundamento en la inclinación dominante de cada persona.

La base del carácter son las pasiones, y su cúspide los actos de la voluntad.

El carácter consiste, principalmente, en el completo desarrollo de la voluntad.

El carácter se apoya en la delicadeza de conciencia, en la constancia y en la bondad de las inclinaciones naturales.

La vida es una corriente de energías en acción, y el carácter es el cauce por donde aquellas energías corren.

Los grandes caracteres son producto de voluntades enérgicas, y aun puede decirse que el carácter es la voluntad formada.

Todos los hombres, y en general todos los individuos de una especie, se diferencian entre sí, luego todos tienen carácter (1).

Cuando decimos que una persona "no tiene carácter" hablamos inexactamente, pues queremos decir que su carácter es defectuoso o imperfecto.

La expresión "sin carácter" significa, de ordinario, carácter débil.

La Bruyére ha dicho que no hay peor carácter que el de las personas que no tienen ninguno.

La ciencia, que tiene por objeto el estudio del carácter, se denomina Etología (2).

2. Opiniones autorizadas sobre el concepto del carác-

---

(1) Aunque dos personas se parezcan mucho, no son nunca exactamente iguales; siempre se caracterizan por algunas cualidades que poseen en grado diferente.

(2) Tratando L. Dugas de la Etiología en su obra *La educación del carácter*, dice lo siguiente:

"Stuart Mill, considerando la importancia de este estudio, quiso fundar la Etología o ciencia de la formación del carácter, como sistema de verdades de experiencia común, formando la ciencia práctica de la Humanidad fundada sobre las leyes de la Psicología.

Autor y obra citados (Madrid, 1925), págs. 43-56.

TER.—Son muchos los escritores modernos que han tratado de esclarecer el concepto del carácter.

Como testimonio se transcriben a continuación algunas definiciones entre las más autorizadas.

"El carácter, para Stuart Mill, es "una voluntad completamente formada", y para el pedagogo italiano P. Vecchia el carácter es firmeza racional en el modo de pensar y de obrar" (1).

"El carácter—dice Emerson (2)—es el orden moral visto a través de una naturaleza individual: el individuo es su almacenador."

"El carácter es naturaleza en su forma más elemental."

"El carácter—dice W. James (3)—consiste en una serie organizada de hábitos de reaccionar."

"El carácter es para Paulhan (4), lo que caracteriza a una persona, lo que hace que ella sea y no otra."

"El carácter es la fidelidad a sí mismo."

"El carácter es la naturaleza propia de un espíritu y la forma particular de su actividad mental."

Para Herbart "el carácter es la forma de la voluntad, que sólo se puede concebir en oposición de lo que acepta y de lo que rechaza".

Para el mismo autor uno de los fundamentos del carácter es lo que llama "memoria de la voluntad", y su principio ineludible es la acción, que exige capacidad y ocasión (5).

"Se entiende por carácter—dice P. Romano (6)—la manera peculiar que cada uno tiene de pensar, sentir y querer, o sea, de reflejar el mundo y el propio yo en el pensamiento, en el sentimiento y en la voluntad, dependiente

---

(1) VECCHIA, P.—*Psicopedagogia* (Milano, 1915), pág. 283.

(2) EMERSON, R. W.—*El carácter.*

Es uno de sus *Ensayos.*

Véanse en la colección de las *Obras completas* de dicho autor el tomo IV (Madrid, 1928) y las páginas 129 y 138.

(3) JAMES, W.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1924), pág. 208.

(4) PAULHAN, F.—*Les caractères* (Paris, 1893), pág. 7 de la "Introducción".

(5) HERBART, J. Fr.—*Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Madrid, 1916?), págs. 167, 170, 185 y 186.

(6) ROMANO, P.—*La Psicologia pedagogica* (Torino, 1906), pág. 288.

de las condiciones fisiológicas y de los hábitos psíquicos y resultando de la educación heterómana y autónoma."

"El carácter—en opinión de Fouillée (1)—es el signo propio del individuo: es la manera una y constante de pensar, sentir y querer."

"Carácter es—dice Malapert—el sistema de disposiciones psicológicas y morales que distinguen a un hombre de otro; las diferencias individuales en el modo de sentir, de desear, de reobrar, de imaginar, de adquirir y desenvolver sus conocimientos, de pensar, de obrar y de creer."

En opinión de Th. Ribot, la esencia del carácter radica en la sensibilidad (2).

La cuestión, sin embargo, es más compleja, pues cuando se trata de investigar los fundamentos psicológicos del carácter hay que estudiar todos los elementos psíquicos que le constituyen y sus varias combinaciones, que dan lugar a la formación de tipos según el predominio de algunos elementos sobre los demás (3).

"*Tener carácter*—dice el P. de la Vaissière (4)—es poseer esa cualidad de la voluntal por la cual uno se aferra a principios prácticos que la razón ha establecido inviolablemente."

"El carácter—dice L. Dugas (5)—reducido a unidad sistemática y abstracción hecha de su contenido, es la ley o fórmula ideal de cada temperamento."

"El verdadero carácter es la síntesis de la naturaleza y del hábito, del carácter innato y del carácter adquirido."

[En este sentido] "la educación no puede ser más que la realización del carácter innato bajo su forma ideal."

"Carácter, independencia o libertad de espíritu y autonomía son términos sinónimos."

"La racionalidad—dicen dos autores modernos (6)—, esto es, la razón y la libertad, es el carácter específico de la individualidad humana."

---

(1) Fouillée, A.—*Le tempérament et le caractère* (Paris, 1895), página IX del "Prefacio".

(2) Malapert, P.—*El carácter* (Madrid, 1910), págs. 183-4 y 205.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1910), pág. 257.

(4) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 265.

(5) Dugas, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), págs. 192, 233-4 y 251.

(6) Arnáiz, M., y B. Alcalde.—*Diccionario manual de Filosofía* (Madrid, 1927), pág. 488.

3. IMPORTANCIA DEL CARÁCTER.—El carácter es una de las mayores fuerzas motrices que existen en el mundo (1).

El genio conquista la admiración de los hombres; pero ninguna cosa conquista su respeto tanto como el carácter.

La energía del carácter da la medida del valor de los hombres.

El carácter es una riqueza más útil que la del dinero.

El hombre de carácter nunca es verdaderamente pobre.

El carácter, que es una propiedad de nobleza excelsa, nos da derecho a la consideración y respeto de los demás hombres.

En la práctica de la vida importa más el carácter que un entendimiento extraordinario.

El hombre de carácter pone sus virtudes al servicio de su deber.

Hombres de escasas luces ejercen a veces gran influencia en los demás por la energía de su carácter.

La historia de la humanidad, en resumen, no es sino la obra de grandes caracteres.

Cada institución es como la sombra prolongada de un gran carácter, y la estabilidad de las instituciones depende de la estabilidad de los caracteres.

El hombre sin carácter pierde su iniciativa y su personalidad, y las naciones que no le tienen desaparecen pronto.

La grandeza de un pueblo depende solamente de su carácter.

Sin integridad de carácter son imposibles la solidez de los individuos y la cohesión de los pueblos.

El carácter nos da personalidad propia, originalidad y valor (2).

Imitadores de otros en el obrar, y cobardes siempre para hacer el bien, los hombres de carácter débil son como el borrador de lo que debieran ser y constituyen la impedimenta de la sociedad.

El hombre de carácter débil es una "caricatura de carácter".

---

(1) Por el carácter, 60.000 ingleses tienen sometidos a sus leyes a 250 millones de indios.

(2) Ya se advierte que el valor a que el párrafo se refiere, no es sólo el valor bélico, sino el valor para las luchas de la vida, el valor para vencerse a sí mismo, el valor cívico y el valor moral.

El que se hace dueño de sí mismo y se domina es como el escultor de su propia alma.

"El hombre sin carácter es como el agua, que pasa sobre los metales sin mojarlos."

Tan importante es el carácter que para algunos pedagogos autorizados su formación debe ser el fin principal de la escuela (1).

Definiendo el carácter y encareciendo su importancia para la vida, dice lo siguiente F. W. Föerster:

"El carácter es concentración y fortificación de la voluntad; es emancipación del mundo de los estímulos exteriores; es liberación del hombre de su propio "yo" carnal; es la unidad que substituye a la divergencia y al dualismo, es, en fin, la victoria contra toda suerte de ruindades y de flaquezas."

"¿Qué acopio de salud física y nerviosa y de energía preservatriz y elevadora de la vida no se encierra en todo esto?"

"La teoría y prácticas pedagógicas de los Estados Unidos, toda su literatura pedagógica se inspiran en esta idea fundamental: el objeto principal de la escuela no debe ser la enseñanza, sino formar y fortalecer el carácter de los jóvenes para que en su día sean capaces de contribuir a la conservación y progreso de un Estado libre" (2).

4. Elementos que constituyen el carácter.—Como se ha visto en el primer artículo de este capítulo, son elementos constitutivos del carácter nuestra naturaleza fisiológica, o sea, el temperamento, nuestra estructura psíquica, nuestros hábitos y el medio social en que vivimos.

En la formación del carácter entran, por tanto, desde las facultades vegetativas hasta las de orden superior, pero son elementos principales del carácter las facultades apetitivas del alma.

Dos energías contribuyen principalmente a formar el carácter: la fuerza de voluntad y la educación.

En opinión de Herbart influyen en el carácter contribuyendo a

---

(1) Foerster, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911?), Introducción.

El autor era a la sazón profesor de Pedagogía de la Universidad de Zurich.

(2) Autor y obra citados (Torino, 1911?), págs. 26 y 101.

su formación las disposiciones naturales (1), los deseos, las ocasiones, el círculo de ideas adquiridas (2) con los rasgos morales de los individuos y la disciplina con los rasgos morales de los individuos (3).

Fouillée, abundando en las ideas de Kant, afirma que el carácter se forma con capas de influencia superpuestas.

He aquí sus palabras:

"Nuestro carácter está formado por capas superpuestas. La primera es la de la raza; la segunda, la división fundamental de los sexos, cuya importancia no sólo es biológica, sino también psicológica. La tercera capa es el producto de la constitución individual y del temperamento propio" (4).

"El verdadero carácter—dice L. Dugas (5)—no es el temperamento, el fondo original o el conjunto de las disposiciones innatas, sino los principios adoptados y seguidos, los hábitos sistemáticamente adquiridos y conservados."

"Es un hecho propiamente humano, que supone la conciencia, la imaginación, la voluntad y la razón."

"De ahí sus formas diversas y complejas."

Encareciendo la importancia del hábito en el carácter dice lo siguiente Dugas:

"Cualquiera que sea la opinión que se tenga sobre el carácter y sobre el hábito, hay que creer, en efecto, que el uno no vale, o, mejor, no existe, más que en función del otro. El hábito no puede existir más que conforme a la manera, dice Rousseau. ¡Indudablemente!; pero, ¿quiere esto decir que el hábito haya de conformarse siempre a la naturaleza? La tesis sería entonces estrecha y falsa; vendría a negar los cambios reales y profundos que el hábito produce en la naturaleza misma. En lugar de amol-

---

(1) Herbart opina que el fundamento de toda disposición natural y, por tanto, de la formación del carácter es la salud.

Véase la pág. 194 de su *Pedagogía general* en su citada edición de Madrid.

(2) *Ignoti nulla cupido!* Nada deseo que sea desconocido.

(3) Herbart, J. Fr.—*Pedagogía general deducida del fin de la educación* (Madrid, 1916?), págs. 187-212.

(4) Fouillée, A.—*Le tempérament et le caractère* (Paris, 1895), página XVI del "Prefacio".

(5) Dugas, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), págs. 4-5.

darse el hábito a la naturaleza, es posible que el carácter o la naturaleza se amolde al hábito, lo consienta y se preste a él. Es preciso y es bastante que se establezca el acuerdo entre el hábito y el carácter. Poco importa que este acuerdo se establezca en provecho de una u otra de las partes en causa; que haya en él adaptación de los hábitos por el carácter. Están en presencia dos términos que se trata de conciliar de una manera o de otra, porque ellos no existen ni pueden existir el uno sin el otro. No hay más hábito real y duradero que el que llega a integrar el carácter, y no hay carácter definido y verdaderamente formado que aquel que se desarrolla y se encarna en los hábitos. Se puede discutir sobre el valor jerárquico de los términos *carácter* y *hábito*, pero, se conceda la preponderancia al carácter o al hábito, siempre habrá que establecer como necesaria la relación entre uno y otro. En cualquier caso, es la síntesis de ambos lo que representa el hecho capital en educación."

"La prueba del carácter es el hábito, pero la prueba del hábito es su duración o más bien la probabilidad que tiene de durar por su conformidad con nuestra naturaleza."

"Los términos educación y personalidad, hábito y carácter, lejos de ser antitéticos, son complementarios. Lejos de contradecirse se aclaran y se explican el uno por el otro" (1).

5. CONSTITUCIÓN ORGÁNICA, TEMPERAMENTO Y CARÁCTER.—El concepto de constitución orgánica es distinto del de temperamento.

"La constitución—dice P. Malapert (2)—no es sólo el armazón del cuerpo, sino también la proporción y la adaptación de los órganos, y, por esto mismo, no es sólo la estructura, sino el funcionamiento del organismo."

El mismo escritor francés con referencia a otros varios define el temperamento como "las diferencias constantes y compatibles con la conservación de la salud y de la vida, debidas a una diversidad de proporción y de actividad entre las diversas partes del cuerpo, lo bastante importantes para modificar la economía" (3), y resume su opinión respecto a las influencias fisiológicas sobre el carácter en las siguientes conclusiones:

---

(1) DUGAS, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), págs. 134-5, 143 y 149.

(2) MALAPERT, P.—*El carácter* (Madrid, 1910), pág. 175.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1910), pág. 176.

1.ª El temperamento influye poderosamente en el humor fundamental y relativamente constante de los diversos individuos.

2.ª La teoría biológica del temperamento no está constituída todavía de un modo científico sólido.

3.ª No es legítimo, por tanto, fundar en hipótesis fisiológicas una teoría ni una clasificación de los caracteres.

4.ª El carácter depende mucho menos del temperamento que de las modalidades de estructura y funcionales del sistema nervioso (1).

"Temperamento—dice el P. Ibero (2)—es la resultante nerviosa de los sistemas sensorial motor, simpático y parasimpático."

Estudiando el temperamento en relación con el carácter dice Höffding que el primero consiste en una disposición del sentido vital, el cual tiene íntima relación con todo el organismo, y formula la siguiente nomenclatura de los temperamentos:

1.° Temperamento alegre, fuerte y vivo.

2.° Temperamento sombrío, fuerte y vivo, que casi corresponde al "colérico".

3.° Temperamento alegre, fuerte y lento.

4.° Temperamento sombrío, fuerte y lento, que casi corresponde al "melancólico".

5.° Temperamento alegre, débil y vivo, que casi corresponde al "sanguíneo".

6.° Temperamento sombrío, débil y vivo.

7.° Temperamento alegre, débil y lento, que casi corresponde al "flemático".

8.° Temperamento sombrío, débil y lento (3).

Algunos autores opinan que el temperamento es la base del carácter; pero contra esta opinión, dice lo siguiente G. Gentile:

"No es el temperamento, el que es base del carácter: al contrario, el carácter es la base del temperamento. Dad vuelta esta proposición y haréis absurdo todo concepto moral de la vida, y desplegaréis todo valor espiritual."

---

(1) Malapert, P.—*El carácter* (Madrid, 1910), págs. 182-4.

(2) Ibero, José M.—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), pág. 397.

(3) Höffding, H.—*Psicología experimental* (Madrid, 1906?), páginas 580-1.

"El carácter es un concepto empírico; pero como todo concepto empírico, tiene su verdad semioculta, en vez de claramente definida. Quien dice carácter quiere decir personalidad racional" (1).

6. NOTAS ESENCIALES Y CUALIDADES DEL CARÁCTER.—Son notas inseparables del carácter la unidad y la independencia.

"La palabra más clara para designar el carácter—dice L. Dugas (2)—es la *unidad*, pero esta misma palabra no tiene un sentido filosófico y profundo sino en tanto que quiere decir *independencia*."

El carácter ha de ser firme, recto, independiente, noble, generoso y elevado, establecido sobre las bases de la moralidad para realizar todas las virtudes que permite la Naturaleza y que puede dar la educación (3).

7. CLASIFICACIÓN DE LOS CARACTERES.—El carácter, según las cualidades predominantes que le constituyen, recibe varias denominaciones, entre las cuales son casi del dominio vulgar las siguientes:

Bueno y malo; formal e informal; severo y afable; reposado y ligero; noble y rebajado; digno e indigno; resuelto e indeciso; dócil y díscolo; débil, contemporizador y firme, *et caetera*.

En todas estas denominaciones se observa que el fondo del carácter pertenece al orden moral.

A. Bain divide los caracteres en tres clases: intelectuales, emotivos y volitivos, clasificación equivalente a la de Th. Ribot que los agrupa en sensitivos, intelectivos y volitivos, según que domina en ellos la emoción, la reflexión o la actividad.

De análoga opinión es P. Romano que clasifica los caracteres en emocionales o sentimentales; intelectivos o reflexivos y volitivos o activos, admitiendo además tipos mixtos de combinaciones binarias, como emocionales activos e intelectivos sentimentales (4).

---

(1) GENTILE, Giovanni.—*La educación física y el carácter.*

(2) DUGAS, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), pág. 272.

(3) DUGAS, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), pág. 27.

(4) ROMANO, P.—*La Psicologia pedagogica* (Torino, 1906), páginas 288, 290 y 294.

Sobre el concepto del carácter y los elementos que le constituyen, así como sobre la variedad de caracteres, dice lo siguiente una obra notable:

"Por carácter de un niño o de un hombre se entiende su fisonomía intelectual y moral."

"El carácter está formado de varios elementos: del temperamento físico; de facultades intelectuales y morales con sus cualidades nativas y los hábitos voluntariamente contraídos; las inclinaciones naturales y las pasiones, unas buenas, otras peligrosas o radicalmente malas."

"Las disposiciones naturales de los niños, la primera educación moral y religiosa que han recibido en la familia, los ejemplos que han tenido a la vista, y los lugares que han frecuentado, han creado entre ellos variedades muy numerosas de caracteres, que pueden reducirse a dos grupos: caracteres buenos y caracteres defectuosos" (1).

"Entre los caracteres que pueden reputarse buenos—añade la obra citada (2)—se incluyen el carácter abierto, el carácter dulce y pacífico, el carácter modesto, el carácter reservado, el carácter afectuoso y complaciente, el carácter firme y activo, el carácter tranquilo y reflexivo, el carácter delicado y el carácter noble y elevado."

Entre los caracteres malos hay que incluir el carácter flojo, el carácter disimulado el carácter orgulloso, el carácter ligero y el carácter apasionado."

8. Vicios del carácter.—En todo tiempo se han producido caracteres incompletos, defectuosos y viciados, pero en la época actual no es rara la falta de caracteres severos, nobles, dignos, dóciles y firmes.

Por desgracia, es frecuente tropezar en la vida con personas informales, ligeras, indignas, rebajadas, contemporizadoras y débiles, que convierten la ley moral en leyes de conveniencia y ceden habitualmente a respetos humanos en el cumplimiento del deber.

Quizá tienen conciencia de sus obligaciones, pero faltan a

---

(1) *Éléments de Pédagogie pratique à l'usage del Frères des Écoles chretiennes* (Paris, 1901), pág. 116.

(2) Obra citada (Paris, 1901), págs. 116-21.

Véanse también como ampliación, las págs. 121-33 de dicha obra.

ellas por efecto de una anemia del carácter, que mina poco a poco los cimientos del orden social.

La indecisión es grave defecto del carácter porque lo es también de la voluntad.

"La indecisión habitual—dice Herbart (1)—es la tisis del carácter."

Son también defectos y anomalías del carácter y de la personalidad el egoísmo por exceso y la timidez por defecto (2).

La timidez de carácter del niño puede modificarse excitando su actividad espontánea y respetando sus iniciativas, aunque sean insignificantes.

El egoísmo se combate con eficacia por medio de las reacciones naturales.

Dejando al egoísta recoger el fruto de su egoísmo pronto advierte que tamaño desequilibrio es un caso de infección social, que produce el vacío a su alrededor.

Los maestros y en general todos los educadores debemos reaccionar contra los defectos y la falta de carácter de las personas, procurando que su formación coadyuve eficazmente al cumplimiento de todos los deberes cívicos y morales.

J. Fr. Herbart, en su *Pedagogía general*, dedica cinco capítulos del libro tercero a explicar la "fuerza del carácter de la moralidad" bajo los siguientes epígrafes:

"¿Qué se entiende por carácter en general?—Del concepto de moralidad.—¿En qué se manifiesta el carácter moral?—Marcha natural de la formación del carácter.—Relación de la disciplina con la educación del carácter" (3).

9. El carácter y la personalidad.—No sólo en los libros de Psicología, sino también en los de carácter pedagógico se usan como sinónimas las palabras "carácter" y "personalidad".

---

(1) Herbart, J. F.—*Pedagogía general deducida del fin de la educación* (Madrid, 1916?), pág. 187.

(2) No conviene confundir la timidez que es un defecto de carácter con la abnegación ni con el espíritu de sacrificio que consiste en prestar voluntaria y desinteresadamente parte a veces considerable de nuestra actividad en beneficio de otros o de la comunidad.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1916?), págs. 166-212.

Tienen, en efecto, puntos de contacto estas dos ideas, pero tienen también sus diferencias, que podrán apreciarse fácilmente en las siguientes definiciones de personalidad:

"La personalidad—en opinión de Ribot (1)—resulta de dos factores fundamentales: la constitución del cuerpo con las tendencias y sentimientos que la traducen, y la memoria."

"La personalidad—dicen dos autores modernos ya citados (2)—es noción compleja, pero de límites bien determinados y precisos, abarcando todo el círculo de las existencias individuales, el ser y las irradiaciones del ser, la naturaleza y todo lo que de ella le pertenece."

"La identidad del ser es la personalidad metafísica."

"Esta vida interior y exterior con todas sus prolongaciones expresada en el carácter personal es la personalidad empírica."

"La primera es fundamento y razón de la segunda."

"La personalidad metafísica es la esencia de la persona: es la subsistencia racional."

"La personalidad empírica equivale en realidad al carácter."

"La personalidad humana es, por tanto, la realidad substancial, principio causal unificador de la vida, no sujeta a eclipses, ni interrupciones, que perdura al través de los cambios psicológicos y físicos de los individuos desde que éstos vienen a la existencia hasta que salen de ella."

"Así lo afirma el sentido común, así aparece a la conciencia moral de la humanidad y así debe entenderlo una recta y sana Filosofía."

En la Psicología tradicional la "personalidad" es un nombre abstracto que equivale a los elementos esenciales que constituyen la persona, entendiendo por "persona" el sujeto racional que es capaz de conocerse a sí mismo como un todo distinto de los demás e idéntico consigo mismo (3).

En otro sentido, la Psicología moderna hace sinónima de carácter la palabra "personalidad".

Este concepto ofrece el peligro de admitir, siquiera sea implí-

---

(1) Ribot, Th.—*Las enfermedades de la personalidad* (Madrid, 1912), página 1.

(2) Arnáiz, M., y B. Alcalde.—*Diccionario manual de Filosofía* (Madrid, 1927), págs. 488-9.

(3) Palmés, F. M.—*Psicología*, edición oficial (Barcelona, 1928), páginas 266-7.

citamente, que como el carácter sufre alteraciones y cambios, puede sufrirlos igualmente la personalidad.

Algunos autores llaman personalidad primaria al "yo" consciente y personalidad secundaria a la subconciencia.

Descartes hace consistir la personalidad en la conciencia, pero la conciencia no es el "yo" ni la persona, sino la facultad que revela al "yo" y a la persona.

La manera de ser de una persona no debe confundirse con la misma persona.

En vista de las opiniones expuestas y de otras que se han tenido presentes para redactar este capítulo, pudiera definirse la personalidad como la constitución del carácter, después de la crisis de la pubertad, mientras dura la juventud (1).

En el tiempo anterior sólo puede hablarse propiamente de personalidad en el sentido de ir evolucionando el educando para llegar a conquistarla y a constituirla.

10. Enfermedades de la personalidad.—La conciencia del yo puede sufrir anomalías y perturbaciones, que algunas veces revisten gravedad y que generalmente son de origen psíquico.

Los psicólogos han observado varias perturbaciones de la personalidad, pero las principales son los estados de inconsciencia y los de duplicidad alternada e inconsciente de la propia personalidad.

Conviene advertir en este punto que las enfermedades de la personalidad no pueden referirse a la personalidad metafísica o realidad substancial del ser, que no puede tener eclipses ni interrupciones, sino a la personalidad empírica que es un estado de la conciencia que consiste en ilusiones de la percepción o conocimiento de la propia personalidad.

Con este concepto están de acuerdo los PP. Arnáiz y Alcalde al afirmar que "las pretensas alteraciones de la personalidad no afectan a la personalidad metafísica, sino a la empírica sólo defendible en una concepción puramente fenomenista de la vida y de la conciencia humana" (2).

---

(1) Los dos años posteriores a la crisis de la pubertad forman el primer estadio de la juventud que se denomina nubilidad.

(2) Arnáiz M., y B. Alcalde.—*Diccionario manual de Filosofía* (Madrid, 1927), pág. 488.

11. Prácticas que contribuyen a formar la personalidad del niño.—Contribuyen a formar la personalidad del niño las siguientes prácticas:

Tratarle consideradamente; acceder a sus deseos cuando son razonables; sugerirle pensamientos nobles que estén a su alcance y acciones dignas que pueda realizar; animarle en sus buenos propósitos; encomendarle trabajos y quehaceres de alguna responsabilidad; hacerle partícipe de la situación íntima de la familia; consultarle sobre sus gustos y preferencias; explicarle la razón de las obligaciones que se le impongan; ofrecerle buenos ejemplos; referirse a los de otras personas y procurarle lecturas donde pueda apreciarlos.

Es también conveniente al fin indicado aprobar las manifestaciones nobles de su personalidad.

En cambio, relajan y debilitan la personalidad del niño el tratarle bruscamente y con demasiada severidad, la multiplicidad de obligaciones, así como los preceptos de escasa utilidad o de difícil cumplimiento.

12. El carácter y la personalidad ¿son educables?—Es muy frecuente oír hablar de la educación del carácter y aun se han escrito algunas obras con dicho título (1), y casi otro tanto puede decirse respecto a la personalidad, pero en rigor técnico son expresiones impropias que sólo pueden admitirse como figuras retóricas en virtud de las cuales se atribuya al efecto la virtud de la causa.

Según el concepto que se dió de educación en el capítulo primero del primer tomo de esta obra (2) y que se ha repetido en otros varios del tomo citado y del presente, sólo puede aplicarse con propiedad el concepto de educación a las facultades específicas del hombre que son el entendimiento, la voluntad y el lenguaje, aunque se hable también a veces de la educación de la sensibilidad y aun de la educación del sentimiento.

De lo cual se desprende que no siendo facultades ni el carácter ni la personalidad, no puede decirse con propiedad que son educables.

---

(1) Véanse las notas bibliográficas del presente capítulo.

(2) Págs. 91-181.

Es evidente, por otra parte, que la educación, si no puede cambiar los elementos de la personalidad puede remover los obstáculos que impidan su evolución natural, y en cuanto al carácter, no cabe duda que puede modificarse por efecto natural de la educación, luego en cierto modo parece educable.

No lo es, sin embargo, pero como son educables las facultades cognoscitivas y afectivas que le constituyen, educando las causas contribuimos a la modificación de los efectos.

Por esto se dice propiamente que el carácter y la personalidad se forman, y que a la *formación de la personalidad y del carácter* pueden contribuir muy eficazmente todos los educadores.

En este sentido son de interés las aplicaciones pedagógicas que se indican en el artículo siguiente.

Encareciendo Herbart la importancia pedagógica de la formación del carácter dice que "esta formación resulta la última tarea de la educación propiamente dicha, que con esto queda terminada" (1).

"El fin principal de la escuela—dice F. W. Förster (2)—debe ser la educación del carácter."

"El famoso pedagogo inglés Dr. Thomas Arnold, director del Instituto de Educación de Rugby, consideraba la educación del carácter como el fin precipuo [principal] de la escuela.

13. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA DOCTRINA EXPUESTA. Si los educadores pueden contribuir eficazmente a la formación del carácter de los educandos influyendo en el desarrollo de las facultades superiores de los niños y de los adolescentes, los maestros debemos dedicarnos a la formación del carácter de nuestros discípulos, prestando así especial cuidado a esta obra salvadora.

Podemos reformar nuestro carácter, y si el maestro no puede reformar todo el carácter del niño, puede, al menos, formar su trama (3).

---

(1) BARTH, Paul.—*Pedagogía*, parte general (Madrid, 1912?), pág. 85.

(2) FÖRSTER, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911), páginas 13 y 15-16.

(3) "Es preciso—dice la zloca 60 del *Panchatantra*—proceder con cada cual según sea su carácter."

Comentando la importancia de la cooperación de la escuela primaria, aunque sea incipiente, para la formación del carácter, dice lo siguiente F. W. Föerster:

"¡Cuántos naufragan en su carrera por carecer del tacto más elemental para tratar con los hombres, porque no han aprendido nunca a ser verdaderamente ordenados y puntuales, y a mantener la palabra dada, aunque no conste por escrito, porque no saben obedecer ni mandar, y, en fin, porque no se han impuesto bien de que, en resumidas cuentas, es siempre la honradez la mejor política!" (1).

El carácter no se estaciona; por el contrario, evoluciona constantemente hacia el bien o hacia el mal. Procuremos siempre lo primero y evitemos lo último con toda energía.

El carácter se forma, no por pocas causas grandes, sino por multitud de circunstancias pequeñas, que perseveran.

La perseverancia del carácter es como la memoria de la voluntad.

La imitación de los actos va formando el carácter lenta e imperceptiblemente, pero de modo decisivo.

El carácter bien formado, que es producto de la educación completa y armónica, convierte a los hombres en otros tantos hábiles luchadores por la existencia y les proporciona medios de valerse a sí mismos.

La formación del carácter, según la doctrina herbartiana, tiene por objeto:

1.º Dar individualidad al educando, determinándola.

2.º Dar reglas de conducta para mantener el espíritu tranquilo y el ánimo sereno.

3.º Hacer sensible al niño al aplauso y al vituperio (delicadeza de conciencia moral).

4.º Facilidad para advertir las propias faltas y para corregirlas.

"El talento—dice Goethe—se forma con el silencio: el carácter, en la corriente del mundo" (2).

---

(1) Föerster, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911), pág. 17.

(2) Pág. 262 de la *Psicología intuitiva*, por Martig.

Y Schiller considera la cultura estética como fundamento de la energía y fortaleza del carácter (1):

"La energía del carácter—dice—a cual va adherida ordinariamente la cultura estética, es el resorte más poderoso de todo lo que hay de grande y excelente en el hombre, y su falta no puede ser compensada con ninguna otra ventaja, por grande que ella sea."

Después de enumerar F. W. Föerster los peligros de una educación puramente estética sin el contrapeso de la educación moral, dice lo siguiente refiriéndose a la formación del carácter:

"Para conseguir que la educación estética enseñe el modo de penetrar hasta la más íntima esencia del arte, es de todo punto necesario darla como substrato una educación intensiva del carácter, y coordinarla con las más altas idealidades espirituales del hombre" (2).

En opinión de G. Kerschensteiner, cuatro causas aseguran la posibilidad de formar un carácter: fuerza de voluntad, claridad de juicio, delicadeza de sentimientos y capacidad para emocionarse y reaccionar (3).

14. CONCLUSIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER.— Aunque un refrán español dice que "genio y figura hasta la sepultura", debemos tener presente, de acuerdo con algunos pedagogos modernos, que "podemos modificar nuestro carácter y operar sobre las diferentes causas que influyen en nuestra conducta" (4).

De otra suerte la educación sería una quimera.

El maestro debe observar y conocer el carácter de los niños.

En la escuela primaria y en el trato diario con el niño hay medios sobrados para observar y conocer su carácter, pero cuando los niños le revelan con más espontaneidad es cuando juegan.

---

(1) *Lettres sur l'Éducation esthétique de l'homme. Les Meilleures Pages. Schiller* (Tourcoing, 1911), págs. 351-64.

(2) FÖERSTER, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911), pág. 21.

(3) KERSCHENSTEINER, G.—*Concepto de la escuela del trabajo* (Madrid, 1923), pág. 73.

(4) Es pensamiento de Marion, citado por ROEHRICH, Edouard, en su *Philosophie de l'éducation* (Paris, 1910), pág. 45.

El maestro, por tanto, aprovechará el tiempo dedicado al juego para estudiar el carácter de los niños.

Rollin, en su obra *Educación de la juventud,* dedica un artículo (1) a razonar la necesidad de estudiar el carácter de los niños para ponerse en estado de dirigirlos bien.

El carácter se forma con el hábito, y el hábito se adquiere con la repetición de los actos.

"La repetición—dice J. H. Pyle (2)—es la razón fundamental del hábito, y el hábito es la base del carácter."

Para formar el carácter no basta enseñar, saber y dar buen ejemplo: hay que añadir el ejercicio a la teoría y al ejemplo.

"Para vigorizar el carácter—viene a decir F. W. Föerster (3)—no bastan las lecciones de moral, sino que ante todo se requieren ejercicios prácticos de la voluntad."

Las citas precedentes podrían ir acompañadas de otras muchas igualmente autorizadas sobre la materia, pero se destacan entre ellas las que se extractan a continuación de L. Dugas, que afirma la posibilidad de modificar el carácter, aunque no de manera indefinida, diciendo lo siguiente:

"A la tesis de la inmutabilidad del carácter que es en orden a la voluntad lo que es la doctrina de las ideas innatas en el orden de la inteligencia, se opone la tesis de la modificabilidad indefinida, o más bien de la modificación incesante y sin fin del carácter, que responde a la doctrina de la tabla rasa" (4).

Para lograr la modificación del carácter hay que procurar primeramente la formación de hábitos.

"La educación verdadera o propiamente dicha—dice el citado pedagogo (5)—, única capaz de producir *hábitos,* es, pues, una ayuda prestada a la evolución espontánea del carácter."

---

(1) Autor y obra citados (Madrid, 1833), capítulo II del tomo cuarto.
(2) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 212.
(3) Föerster, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911), pág. 18.
(4) Dugas, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), págs. 169-70.
(5) Autor y obra citados (Madrid, 1925), pág. 188.

Afirmando que el carácter se ha recibido de la naturaleza y la necesidad de conformarse con él para transformarle, añade lo siguiente L. Dugas:

"No se intente salirse de sí y "hacer violencia a su carácter, en tal ocasión particular", sino volver a él bien pronto y volver siempre a él; "aunque se lograse así alcanzar una cosa, a despecho de su naturaleza, no se sacaría de ello ningún placer". Ser uno mismo, serlo plenamente, poner su voluntad, su razón al servicio de su carácter, conocerlo y conformarse a él, tal es toda la sabiduría y tal es toda la dicha."

"Tenemos que hacernos *por raciocinio*, lo que somos *por naturaleza*" (1).

Y discurriendo, por último, el citado escritor francés sobre la formación y educación del carácter, dice así textualmente:

"La educación en cuanto tiene especialmente por objeto formar los caracteres, se propone:

"1.° Desarrollar tales o cuales cualidades morales particulares, de que, en cada naturaleza dada, encuentra el indicio y el germen (éste es el primer sentido dado a la palabra carácter).

2.° Formar el carácter mismo; constituirlo en su unidad, sistematizar y graduar sus tendencias; darle cohesión, estabilidad y firmeza (segunda acepción dada a la palabra carácter).

3.° Asentar el carácter sobre bases morales, hábitos o principios (sentido de la palabra carácter en la expresión *ser "un" carácter")*.

"La educación del carácter es así, a la vez, *material* y *formal*, rica en contenido, puesto que hace llamamiento a todas las tendencias; sistemática, y una, puesto que las disciplina y las regula; crea hábitos y desarrolla la conciencia; es una enseñanza y una educación propiamente dicha; es, a la vez, *negativa* y *positiva;* es una dirección impuesta a las voluntades y es una apelación a la buena voluntad; en resumen, es una educación bajo todas las formas y en todos los sentidos de la palabra."

"La educación del carácter se puede concebir, desde luego, bajo su forma más modesta y sencilla, como reducida al mínimum y consistiendo únicamente en no estorbar la evolución normal del sér físico y moral. Se la puede considerar después como el arte de adquirir o de hacer adquirir cualidades que la naturaleza primitiva no lleva en sí; como el arte de crear nuevas disposiciones o hábitos. Reviste así dos formas distintas,

---

(1) DUGAS, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), páginas 76-7 y 83.

concebidas, tan pronto como opuestas y excluyéndose la una a la otra, tan pronto como complementarias. A la primera se la llama negativa, y a la segunda, positiva."

"La tesis de la educación negativa se ofrece primeramente a nosotros bajo esta forma simple y negativa: es preciso aceptar el hecho de la diversidad natural e ingénita de los caracteres; no hay que pretender referirlos todos a un mismo tipo, establecido como ideal y como norma; hay que admitir que cada uno tenga su "forma directriz", su originalidad; el objeto de la educación es velar por la independencia del carácter individual. Pero este mismo principio implica que cada uno siga su destino, evolucione según sus leyes; o, dicho de otro modo, hay que autorizar y comprender, no sólo la diversidad de las naturalezas, sino también la de los momentos y de las fases que cada naturaleza atraviesa. No hay que exigir a un hombre que sea semejante a otro, ni que sea y permanezca siempre semejante a sí mismo."

"El carácter nace y se desarrolla , y la educación puede impedir que el carácter nazca y ayudar a su nacimiento, y puede detener y favorecer su desarrollo. Ella puede, en un principio, ahogarle en germen. Esto es lo que sucede cuando se impone hábitos al niño o cuando autoritariamente se le inculcan principios; cuando se le crea una mentalidad prestada o ficticia; es decir, cuando, de una parte, se le hace un autómata, y, de la otra, un fanático. Basta para esto encontrar una voluntad débil, dócil, manejable, o aun dejar que perezca, impidiendo su desarrollo, una voluntad normal, para anularla y confiscarla sistemáticamente."

"Es preciso que la educación tenga algún poder sobre el carácter pues el carácter no existe por sí mismo y de golpe; tiene que constituirse, hacerse, conquistarse por grados, y en esta conquista toma una parte el azar, las eventualidades felices, entre las cuales ocupa la educación el primer rango. El carácter surge de las tinieblas, de lo inconsciente; durante largo tiempo, se ignora y se busca; la educación de la inteligencia conduce al carácter a adquirir conciencia de sí mismo; la voluntad tiene también su educación propia; se la ejercita en dominarse, en vencerse, y se consolida y se afirma por el ejercicio. En una palabra, el carácter no existe, sino se hace, y no se hace solo del todo, al menos enteramente. El es la obra de la voluntad individual, pero ésta tiene necesidad de ser sostenida por las circunstancias, por el llamamiento y el estímulo de otras voluntades. El hombre es al principio un sér débil y ciego, y por sí mismo no se hace enérgico, razonable y discreto. La educación es precisamente el paso felizmente realizado de la debilidad a la firmeza de la voluntad, de la ceguedad a la razón."

"Solamente se tiene carácter propiamente dicho cuando el carácter lo-

grado es el que la voluntad se había propuesto alcanzar. Solamente entonces se tiene, no un carácter, sino carácter. De donde se sigue que la educación del carácter, tomado en su sentido propio, consistirá en hacerse dueño de uno mismo, en adquirir la firmeza y la constancia del querer. También se deduce de ello que esta educación no se hará posible hasta el momento en que el hombre tenga conciencia de su voluntad fundamental, y haya elegido los principios que él toma por base de su vida. La educación del carácter será, pues, toda racional y voluntaria, y, por ello mismo, toda personal o autónoma."

"Así, en resumen, la educación del carácter no es la marca social puesta sobre los individuos; el avasallamiento a las costumbres corrientes; la confiscación del individuo por la sociedad; sino, por el contrario, la cultura y el culto del individuo o del yo; no del yo anarquista, en lucha contra la sociedad, sino del yo personal, que se adapta a la sociedad sin someterse a ella; que la critica y que la juzga, que reacciona contra ella, celoso ante todo de su autonomía o independencia; haciéndose independiente frente a sí mismo como frente a la sociedad; quiero decir, respecto de sus hábitos y de sus pasiones; luchando contra su inercia y su pereza tanto como contra el transporte y la ceguera de sus deseos; manteniendo constante su voluntad en medio de las circunstancias más diversas; permaneciendo siempre semejante a sí mismo, porque él permanece el mismo, fiel a su naturaleza, aplicado a seguir a su razón, o—en una palabra, que dice todo esto y no quiere decir más que esto—*libre* y dueño de sí" (1).

15. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Entre las numerosas obras modernas que han tratado del carácter, de la personalidad y de su formación pueden ser consultadas con provecho las siguientes:

ALGAZEL, Aben-Hazam de Córdoba.—*Los caracteres y la conducta* (escrito en el siglo XI).—Madrid, 1927?

Traducido y publicado por el arabista D. Miguel Asín.

ACHILLE-DELMAS, F., and Marcel BOLL.—*La Personalité Humaine son Analyse.*—Paris, 1923.

AZAM, Dr.—*Le caractère dans la santé et dans las maladie.*—Paris, 1887.

BACCIOCHI DE PEÓN, María.—*L'educazione del carattere.*—Firenze, 1921. XIII + 460 págs. en 8.°

BAGBY, E.—*The Psychology of personality.*—New York, 1928. VIII + 233 págs. en 8.°

---

(1) DUGAS, L.—*La educación del carácter* (Madrid, 1925), págs. 28-9; 276-7; 297, 299-300; 303-4 y 306-7.

Bahnsen.—*Beiträge zur Charakterologie.*—Leipzig, 1868.

Bain, Alex.—*On the Study of Character.*—London, 1861.

Binet, A.—*Les altérations de la personnalité.*—Paris, 1892.

Binet, A.—*Enquête sur le caractère des enfants,*—Paris, 1894.

51 + 53 págs. en 8.°

Boll, Marcel.—Véase Achille-Delmas, F.

Boswarth, E. I.—*Call for character.*—New York, 1907.

Bourdet, Dr.—*Les maladies du caractère.*—Paris, 1858.

Bourru et Burot.—*Les variations de la personnalité.*—Paris, 1887.

Boysen, Agnes. — *Character Education on a practicable Basi.* — New York, 1930.

Crépieux-Jamin.—*L'écriture et le caractère.*—Paris, 1913.

Cunning, M.—*The Making of Character.*—Cambridge, 1901.

Chavez, Dr.—*La Personnalité.*—Paris, 1928.

Chesser, Elizabeth M. S.—*Child Health and Character.*—New York, 1927.

204 págs. en 8.°

Dugas, L.—*L'Éducation du caractère.*—Paris, 1912.

XXII + 258 págs. en 8.°

Dugas, L.—*La Educación del carácter.*—Madrid, 1925.

2 hs. + 351 págs. en 8.°—Es traducción del francés.

Elliot, Hugh.—*Human Character.*—London, 1922.

272 págs. en 8.°

Emerson, Ralph Waldo.—*Carácter.*

Véanse *Obras completas* de dicho autor. IV. *Diez nuevos ensayos* (Madrid, 1928), págs. 123-47.

Fazzini, S.—*Carattere e sesualità.*—Roma, 1923.

235 págs. en 8.°

Fiessinger, Ch.—*La formation des caractères.*—Paris, 1914.

314 págs. en 16.°

Förster, F. W.—*Schule und Charakter.*—Zürich, 1907.

Förster, F. W.—*Religion und Charakterbildung. Psychologische Untersuchungen und pädagogische Vorschläge.*—Zürich, 1925.

464 págs. en 8.°

Förster, F. W.—*Pour former le caractère.*—Paris, 1912.

Es traducción del alemán.

Förster, F. W.—*La escuela y el carácter. Contribución a la pedagogía de la obediencia y a la reforma de la disciplina escolar.*—Torino, 1911.

243 págs. en 8.°

El autor es profesor de Pedagogía en la Universidad de Zürich.

Förster, F. W.—*L'école et le caractère.*—Saint-Blaise, 1920?

Es traducción del alemán.

FÖRSTER, F. W.—*Scuola e carattere.*—Torino, 1911.

FOUILLÉE, Alfred.—*Le tempérament et le caractère d'aprés les individus, les sexes et les races.*—Paris, 1895.

FOUILLÉE, Alfred.—*Temperamento y carácter.*—Madrid, 1901.

Es traducción del francés.

GABREA, Josif J.—*Scoala creiatoare (individualitate-personalitate).*—Bucarest, 1927.

504 págs. en 8.°

GENTILE, Giovanni.—*Educación física y carácter.*

Véase la revista que se titula *Enciclopedia de Educación*, de Montevideo, correspondiente al número 2 del año 1929.

Es traducción del italiano.

GERMANE, Charles E., and Edith Gayton GERMANE.—*Character education. A program for the school and the home.*—New York, 1929.

XVIII + 224 + X págs. en 12.°, con tablas.

GILLET, M. S.—*L'educazione del carattere.*—Roma, 1923.

164 págs. en 16.°—Es traducción del francés.

GONZÁLEZ DE LA CALLE, Urbano.—*Influencia de las Literaturas clásicas en la formación de la personalidad.*—Madrid, 1920.

GRECO, F. del.—*La Psicologia della individualità.*—Roma, 1898.

GUIBERT, J.—*El Carácter.—Definición. Importancia. Ideal. Orígenes. Clasificación. Formación.*—Madrid, 1928.

158 págs. en 8.°—Es traducción del francés.

Es traducción del francés.

GUIBERT, J.—*Il carattere. Definizione, importanza, ideale, origine, classificazione, formazione.*—Torino, 1930.

VII + 202 págs. en 24.°

HARTSHORNE, Hugh.—*Chilhood and character.*—Boston, 1919.

HARTSHORNE, H. and M. A. MAY.—*Studies in the Nature of Character.*—London, 1928.

HUTHER, A. — *Grunzuge der Allgemeinen Charakterologie.* — Leipzig, 1921?

JAHRBUCH, *der Charakterologie.* I année. Vol. I.—Berlin, 1924.

376 págs. en 8.°—Comenzó a publicarse en dicho año.

JASTROW, J.—*Character and temperament.*—New York, 1915.

JONES, L. H.—*Education as Growth on the Culture of Character.*—New York, 1916.

276 págs. en 8.°

JUST, V.—*Schulleben und Charakterbildung.*—Osterwieck, 1907.

KANT, Em.—*Anthropologie.*—Paris, 1890?

KERSCHENSTEINER, Georg.—*Charakterbegriff und Charaktererezichung.* Leipzig, 1929.

KESSELER, Kurt.—*Pädagogische Charakterköpfe.*—Frankfurt a. M., 1929

KING, H. C.—*Figth for character.*—New York, 1905.

KRESTSCHEMER, Ernest.—*Körperbau und Charakter.*—Berlin, 1926.

KÜNTEL, Fritz.—*Die Arbeit am Charakter.*—Schwerin, 1929.

LA BRUYÈRE.—*Les caractères.*—Paris, 1921.

LAURENT, H.—*La personalidad.*—Madrid, 1919?

118 págs. en 8.°—Es traducción del francés.

LÁZARO, Domingo.—*Cuestionarios pedagógicos. Estudios del carácter.*—Madrid. 1902?

El autor es religioso de la Compañía de María (vulgo Marianistas).

LÉVY, Alb.—*La Psychologie du caractère.*—Bruxelles, 1896.

LINDE, Ernest.—*Persönlichkeitspädagogik.*—Gotha, 1927?

LÜDDEMANN, Gustav.—*Charakterbegriff und Charakterbildung bei Ziller.*—Langensalza, 1922.

105 págs. en 8.° m.

MALAPERT, Paulin.—*Le caractère.*—Paris, 1902.

MALAPERT, Paulin.—*El carácter.*—Madrid, 1905.

4 hs. + 336 págs. en 8.° m.

MALAPERT, Paulin.—*Les élements du caractère et leurs lois de combinaison.*—Paris, 1897.

MARK, V. Th.—*Individuality and the moral aim in American Education.*—London, 1901.

MARTIN, Alexandre.—*L'éducation du caractère.*—Paris, 1887.

MARTIN, Alexandre.—*L'educazione del carattere.*—Bari, 1920?

560 págs. en 8.°—Es traducción del francés.

MARTÍNEZ SARALEGUI, P.—*La conquista del carácter.*—Madrid, 1929.

174 págs. en 8.°

MAY, M. A.—Véase HARTSHORNE, H.

MEYER, P.—*El hombre tal cual es.*—Freiburg im Brisgau, 1910

MÜLLER, Nikolaus.—*Die natürliche Entwicklung des Charakters nach der Begabung.*—Leipzig, 1912.

MUMFORD, Edith E. Read.—*The Dawn of Character in the Mind of the Child.*—London, 1927.

OTTINI, Giorgio.—*Memorie varie e consigli per la formazione del carattere.*—Torino, 1927.

PATTERSON, Herbert.—*Ethics of achievement: an introduction to character education.*—Boston 1927.

482 págs. en 12.° con tablas.

PAULHAN, F.—*Les caractères.*—Paris, 1893.

PAULHAN, F.—*Les mensonges du caractère.*—Paris, 1905.

PEREZ, Bernard.—*Le caractère de l'enfant à l'homme.*—Paris, 1892.

PETERSEN, Peter.—*Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie.*—Erfurt, 1928.

23 págs. en 8.°

PILO, M.—*Nuovi Studii carattere.*—Milan, 1892.

PIZZARELLO, D.—*Formiamo il carattere.*—Roma, 1923.

XVII + 164 págs. en 16.°

PRAT, L.—*Le caractère empirique et la personne.*—Paris, 1906.

PRINCE, M.—*Clinical and experimental studies in personality.*—Cambridge, Mass., 1929.

QUEYRAT, Frédéric.—*Les caractères et l'éducation morale.*—Paris, -910?

Es tercera edición.

RIBERY, M.—*Essai de classification naturelle des caractères.*—Paris, 1903.

RIBOT, Th.—*Enfermedades de la personalidad.*—Madrid, 1912.

Es traducción del francés.

ROBACK, A. A.—*Psychology of Character.*—London, 1927.

XXIV + 595 págs. en 8.° m. con índices copiosos y alfabetizados.

RODRÍGUEZ LAFORA, Gonzalo.—*Méthodes psychotéchniques recommandables pour l'étude de la personnalité.*—Barcelona, 1930.

Memoria presentada a la conferencia Internacional de Psicotecnia celebrada en dicha capital del 23 al 27 de abril del referido año.

ROUZIC, L.—*Pour être un caractère.*—Paris, 1924?

266 págs. en 8.°

SACRISTÁN, José Miguel.—*Figura y carácter. Los biotipos de Kretschmer.* Madrid, 1926.

103 págs. en 16.°—Es traducción del alemán.

SANDWICK, R. L.—*Study and personality.*—New York, 1929.

XXI + 228 págs. en 8.°

SCHNEIDER, Friedrich.—*Pädagogik und Individualitat.*—Eifurt, 1930.

172 págs. en 8.°

SCHOLZ, Friedrich.—*Die Charakterfehler des Kindes.*—Leipzig, 1911.

X + 304 págs. en 8.°

SERGI, Giuseppe.—*Educazione del carattere.*—Torino 1920?

SERGI, Giuseppe.—*Per l'educazione del carattere.*—Milano, 1893.

SHAND, Alexander F.—*The Foundations of Character.*—London, 1920.

614 págs. en 8.°

SHARP, Frank Chapman.—*Education for Character: Moral Training in the School and Home.*—Indianapolis, 1917.

XIV + 453 págs. en 8.°

SIMONET, Max.—*Die psychische Konstitution der Person.*—Langensalza, 1929.

SMILES, Samuel.—*El Carácter.*—Paris, 1910?

Es traducción del inglés.

SMILES, Samuel.—*Vida y trabajo o Carácter peculiar de los hombres según su laboriosidad, cultura y su ingenio.*—Barcelona, 1908?

432 págs. en 8.° m.—Es traducción del inglés.

SMILES, Samuel.—*Il caratter.*—Firenze, 1929.

XXVIII + 388 págs. en 16.° con retrato.

Es la primera traducción de dicha obra inglesa al italiano.

STARBUCK, E. D.—*A guide to Literature for Character training.*—London 1928.

STARKE, D.—*La fuerza del carácter. Educación de la voluntad.*—Madrid [1919?]

124 págs. en 8.°

STERN, William.—*Die menschliche Persönlichkeit.*—Leipzig, 1923.

XX + 272 págs. en 8.°

TAROZZI, S.—*Menti e caratteri.*—Bologne, 1900.

THOMSON, G. H.—*Instinct, Intelligence and Character.*—London 1927.

TOPINARD, Paul.—*Eléments d'Anthropologie.*—Paris 1885.

TOPINARD, Paul.—*L'Anthropologie.*—Paris, 1892?

TÓTH, Tihamer.—*Charakter des jungen Menschen.*—Freiburg i. Br., 1928.

113 págs. en 8.°

TRÜPER, J.—*Personalienbuch.*—Langensalza, 1910?

XX + 31 págs. en 4.° m.

Es el opúsculo número 84 de la colección titulada *Beiträge zur Kinderforschung und Heilerzichung,* que el mismo Trüper fundó.

UHRBROCK, R. S.—*Analisis of the Dowey Will-Temperament-Tests.*—New York, 1929.

WEBB, E.—*Character and Intelligence.*—London, 1927.

WEININGER, O.—*Sesso e carattere.*—Torino, 1912.

WHITE, William A.—*Mechanimus of Character Formation.*—New York, 1920.

342 págs. en 8.°—Es segunda edición.

WORLITSCHECK, Anton.—*Persönlichkeitsflege. Selbsterzieherische Ueberlegungen.*—Freiburg im Breisgau, 1928.

VI + 144 págs. en 8.°

Véanse además, aunque son incompletas, las notas bibliográficas referentes al carácter y a su formación que contiene el capítulo XII de la *Psicologia pedagogica* de P. ROMANO editada en Turín el año 1906.

CAPÍTULO XXVI

La vocación, la orientación profesional y la selección de alumnos bien dotados

. ¿Qué se entiende por vocación?—2. Importancia de la vocación tanto para los individuos como para la sociedad.—3. Necesidad de investigar las aptitudes individuales y de averiguar la vocación.—4. ¿Qué se entiende por orientación profesional?—5. Importancia de la orientación profesional.—6. Formas generales que tiene la técnica de la orientación profesional y fines que cada una persigue.—7. Datos que conviene tener en cuenta para la determinación de aptitudes en lo que respecta a la orientación profesional.—8 Dificultades que ofrece la determinación de profesiones.—9. La orientación profesional y las profesiones liberales.—10. Manera de vencer las dificultades que ofrece el estudio de las profesiones desde el punto de vista de la orientación profesional.—11. La selección de los alumnos bien dotados y la orientación profesional.—12. Métodos propios de la orientación y de la selección profesionales.—13. La Psicotecnia aplicada a la orientación y selección profesionales.—14. Instituciones y establecimientos especialmente organizados para las prácticas de orientación y selección profesionales.—15. La orientación profesional y la escuela primaria.—16. Notas bibliográficas.

1. ¿Qué se entiende por vocación? — A los problemas psicológicos del carácter y de la personalidad están íntimamente ligados los de la vocación y orientación profesional.

Vocación equivale etimológicamente a "llamamiento" hacia un estado, un ejercicio profesional o una ocupación determinada.

La vocación es una aptitud o disposición natural para un género de vida, que se revela por una inclinación o tendencia hacia un estado o un ejercicio particular.

"La vocación—dice J. Enrique Rodó en su obra titulada *Motivos de Proteo*—es la conciencia de una aptitud determinada."

Y el mismo escritor hispanoamericano añade en la citada obra lo siguiente:

"Hay una voz misteriosa que, viniendo de lo hondo del alma, le anuncia, cuando no se confunde y desvanece entre el clamor de las voces exteriores, el sitio y la tarea que le están señalados en el orden del mundo."

"Esta voz, este instinto personal, que obra con no menos tino y eficacia que los que responden a fines comunes a la especie, es el instinto de la *vocación*. Verdadero acicate, verdadera *punzada*, como la que en su raíz original significa este nombre de instinto, él se anticipa a la elección consciente y reflexiva y pone al alma en la vía de su aptitud."

La vocación no siempre es clara y a veces se toma por vocación lo que no pasa de un deseo.

Un joven puede creer que tiene vocación de poeta o de periodista, por ejemplo, sin que tenga más condición para ello que el deseo de serlo.

2. IMPORTANCIA DE LA VOCACIÓN TANTO PARA LOS INDIVIDUOS COMO PARA LA SOCIEDAD. — Inútil parece encarecer la importancia de la vocación tanto para la felicidad de los individuos como para el provecho social.

Cuando las personas toman un estado o se dedican a un trabajo que está en armonía con sus aptitudes y su vocación, el esfuerzo es mínimo y el rendimiento mayor.

En el caso contrario, el rendimiento es escaso y el esfuerzo, grande.

El estado y la ocupación en consonancia con la vocación y las aptitudes contribuyen a la felicidad de los individuos y al mayor provecho de la sociedad.

La situación contraria produce también contrarios efectos, y puede ser la contrariedad de tal magnitud que ocasione la desesperación de los individuos.

Las profesiones cuyo ejercicio requiere abnegación, como la del magisterio primario, son dichosas con vocación y desesperantes sin ella.

Matemáticamente puede decirse que la falta de vocación equivale al cambio de signo de las cantidades positivas, porque en lugar de sumar, resta.

La importancia de la vocación, tanto en el aspecto individual como en el social, ha sido reconocida desde los tiempos antiguos, aunque este problema no se haya estudiado hasta hace pocos años en su aspecto científico y en el de sus aplicaciones a la educación.

Ya San Pablo, en su primera *Epístola* a los corintios, trata en términos muy categóricos de la vocación, diciendo:

"Ved, hermanos, vuestra vocación" (cap. I, versículo 26).
"Cada uno, cómo Dios le haya llamado, así ande."
"Cada uno permanezca en la vocación a que fué llamado."
"Hermanos, cada uno permanezca delante de Dios en aquello a que fué llamado" (cap. VII, versículos 17, 20 y 24).

La Iglesia católica ha cuidado siempre con mucho esmero de las vocaciones para el sacerdocio y son muchos los autores católicos que han tratado magistralmente de la vocación y del modo de fomentarla en los seminarios eclesiásticos y en los noviciados de las ordenes y congregaciones tanto de religiosos como de religiosas.

Para testimonio de ello bastará recordar la *Instrucción de Maestros y Escuela de Novicios*, del P. José de Sigüenza (1); *La vocación de los niños*, del Venerable P. Antonio Claret (2), y las opiniones de Dom Bosco y de Balmes sobre tan interesante materia.

Conocida es la obra clásica de Huarte de San Juan titulada *Examen de Ingenios para las Ciencias* (3), donde el autor, dirigiéndose a Felipe II, le proponía que "hubiese en la republica diputados, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndole estudiar la ciencia que más le conviniese sin dejarlo a su elección, de lo cual resultaría haber los mayores artífices del mundo y las obras de mayor perfección, no más de por juntar el Arte con la Naturaleza" (4).

"La elección de estado—decía Dom Bosco (5)—es como la rueda maestra de toda la vida. Así como en los relojes rota la rueda maestra queda in-

---

(1) Véase la página 389 de este volumen.
(2) Véanse también las notas bibliográficas del presente capítulo.
(3) Véanse las páginas 648-54 en el tomo IV de mi *Bibliografía pedagógica* (Madrid, 1907-12).
(4) Véase también el "prólogo" de obra citada.
(5) Cojazzi, Antonio.—*D. Bosco decía así...* (Madrid, 1921), páginas 44-5.

útil todo el mecanismo, así en el orden de nuestra salvación eterna, equivocado el estado, toda la vida quedará errada."

"Cada cual—dice Balmes (1)—ha de dedicarse a la profesión para la que se siente con más aptitud. Juzgo de mucha importancia esta regla, y abrigo la profunda convicción de que a su olvido se debe el que no hayan adelantado mucho más las ciencias y las artes."

Y tratando luego del instinto que indica la vocación, dice lo siguiente:

"El Criador que distribuye a los hombres las facultades en diferentes grados, les comunica un instinto precioso que les muestra su destino: la inclinación muy duradera y constante hacia una ocupación es indicio bastante seguro de que nacimos con aptitud para ella; así como el desvío y repugnancia que no puede superarse con facilidad, es señal de que el autor de la naturaleza no nos ha dotado de felices disposiciones para aquello que nos desagrada. Los alimentos que nos convienen se adaptan bien a un paladar y olfato no viciados por malos hábitos o alterados por enfermedad; y el sabor y olor ingratos nos advierten cuáles son los manjares y bebidas que por su corrupción u otras cualidades podrían dañarnos. Dios no ha tenido menos cuidado del alma que del cuerpo."

"Los padres, los maestros, los directores de los establecimientos de educación y enseñanza, deben fijar mucho la atención en este punto, para precaver la pérdida de un talento que bien empleado podría dar los más preciosos frutos y evitar que no se haga consumir en una tarea para la cual no ha nacido."

"El mismo interesado ha de ocuparse también en este examen. El niño de doce años tiene por lo común reflexión bastante para notar a qué se siente inclinado, qué es lo que le cuesta menos trabajo, cuáles son los estudios en que adelanta con más facilidad, cuáles las faenas en que experimenta más ingenio y destreza."

"La mayor felicidad de un hombre—al decir de Emerson (2)—es hallar para su actividad el empleo más apropiado a sus congénitas aptitudes. Con tal que a ellas responda su tarea, lo mismo da que haga cestas, espadas, canales, estatuas o versos."

Hasta la sabiduría popular reconoce algunos principios de

---

(1) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), págs. 13-15.

(2) Véase el número de *Estudios Franciscanos*, de Barcelona, correspondiente al mes de junio de 1915.

orientación profesional diciendo: "Quien no sea para estudiar, aplíquese a arar." "Aprendiz de mucho, maestro de nada."

3. NECESIDAD DE INVESTIGAR LAS APTITUDES INDIVIDUALES Y DE AVERIGUAR LA VOCACIÓN.—Siendo grande la variedad de aptitudes individuales y siendo, por tanto, muy variados los grados y matices de la vocación, es necesario poner gran cuidado en descubrir las disposiciones naturales de los individuos y en averiguar su vocación.

De ello penden en gran parte su felicidad y el provecho que pueden rendir a la sociedad.

"Los amigos y allegados—dice Luis Vives (1)—procurarán explorar el entendimiento del niño buscando sus aptitudes dominantes."

"Ya de ello dará él mismo continua muestra."

"Si no sirve para las letras, que renuncie a malgastar la hacienda, y, lo que es peor, el tiempo, y se consagre oportunamente a la profesión para la cual se juzgue adecuado y en la que trabaje con mayor provecho, resultando de aquellos que los griegos llamaban παιδομαθεῖς, de educación perfecta."

"Cuanto más exactamente conozca el educador a sus alumnos tanto mejor será" (1).

4. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR ORIENTACIÓN PROFESIONAL?—Como la investigación de aptitudes individuales y la determinación de la vocación, además de tener un interés muy grande, tanto en el orden psicológico como en el de la educación, le tienen igualmente respecto al estado y a la ocupación más convenientes para cada uno, se ha llegado a constituir una técnica de aquellas investigaciones con aplicación a los indicados fines, que se denomina "orientación profesional".

La orientación profesional es, por tanto, una técnica, un arte, que tiene por objeto elegir un estado, una ocupación, un ejercicio, en vista de las aptitudes particulares de los individuos.

---

(1) VIVES, Luis.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), pág. 54.

(2) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), pág. 163.

"La orientación profesional—dice J. Ruiz Castellá (1)—tiene por fin ser la guía del futuro obrero teniendo en cuenta sus aptitudes *antes de la elección de profesión* y para evitar así que la selección tenga que hacerse en la práctica de las industrias."

El problema de la orientación profesional fué ya conocido por Luis Vives, en cuya obra *De tradendis disciplinis* dice lo siguiente sobre tan importante asunto:

"Cada año se reunirán los maestros cuatro veces, en particular, para conversar tratando sobre el talento de sus alumnos y consultarse sobre la clase de estudios a que debe aplicarse cada uno según sus disposiciones" (1).

5. IMPORTANCIA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL. — Basta haber explicado el concepto de orientación profesional para que pueda apreciarse su importancia.

Cuanto se ha dicho además en el artículo segundo del presente capítulo sobre la importancia de la vocación puede repetirse aquí respecto a la orientación profesional, que aplica a la vida práctica la investigación de la vocación.

De poco serviría descubrir la vocación de un individuo si luego no tuviéramos una regla para aprovecharla debidamente.

A esta necesidad procura atender la orientación profesional.

"La elección de oficio—en opinión de Pascal (1)—es lo más importante de la vida y de ello dispone el azar."

Haciendo notar la importancia para los individuos y para la sociedad de que cada uno se dedique al ejercicio para el cual tenga aptitudes, dice lo siguiente el Sr. Miñana:

"Es tan evidente el beneficio que obtendrían la sociedad y los individuos si se consiguiese que cada labor se efectuase por el hombre más apto para

---

(1) CONFERENCIA *(Segona) Internacional de Psicotécnica aplicada a l'Orientació Professional* (Barcelona, 1922), pág. 245.

(1) LA VAISSIÈRE, J. de.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 20.

VIVES, L.—*De tradendis disciplinis* (1513), libro II, cap. IV.

(3) MADARIAGA, César de.—*La Orientación profesional psicotécnica* (Madrid, 1925), pág. 11.

ella, como lo es el que se obtiene en Agricultura destinando las tierras de cada región a aquellos cultivos que, por la composición de las mismas y por el clima a que están sometidas sean más adecuadas a las condiciones naturales del suelo" (1).

La extensa bibliografía de este capítulo (2) es un testimonio evidente del interés que despiertan en todo el mundo los problemas referentes a la vocación y a la orientación profesional.

6. FORMAS GENERALES QUE TIENE LA TÉCNICA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y FINES QUE CADA UNA PERSIGUE. — Todos los problemas de orientación profesional se reducen a estas dos clases: observación del educando para aconsejarle una ocupación en armonía con sus aptitudes naturales y un estudio de las profesiones para conocer las aptitudes que su práctica requiere.

La orientación profesional exige estudiar a conciencia la profesión como *objeto* y al niño y al adolescente como *sujeto*.

La intervención técnica en este orden de problemas se reduce, por tanto, a estas dos formas:

Orientación profesional, que indica a los individuos la profesión más conveniente en armonía con sus aptitudes, y

Selección profesional, que indica las aptitudes de los candidatos para el ejercicio de una profesión determinada.

Ambas direcciones son recíprocamente complementarias, pues el conocimiento de las aptitudes de un sujeto quedaría sin aplicación práctica no conociendo a la vez las que requiere una ocupación, y viceversa, de nada servirá este conocimiento, si no se aprecian en los individuos las aptitudes precisas para el ejercicio de una profesión o de un oficio.

De estos conceptos se infiere claramente que la práctica de la orientación profesional persigue estos dos fines: investigación de aptitudes de los individuos para determinadas profesiones con exclusión de otras y conocimiento de las profesiones para determinar las aptitudes especiales que cada una requiere.

---

(1) MIÑANA Y VILLAGRASA, Emilio.—*De la orientación y selección profesionales* (Madrid, 1924), pág. 17.

(2) Véase al final en las páginas 570-87 del presente capítulo.

7. Datos que conviene tener en cuenta para la determinación de aptitudes en lo que respecta a la orientación profesional. — Todo cuanto pueda contribuir al conocimiento del sujeto es útil en la práctica de la orientación profesional, pero en la determinación de aptitudes a tal propósito encaminada es indispensable tener en cuenta los datos antropométricos, las condiciones fisiológicas y el examen psicológico, especialmente referido a la imaginación, a la atención, a la ideación.

Las observaciones pedagógicas sobre los sujetos son también datos precisos para resolver los problemas de orientación profesional.

Con la enumeración de estos datos queda dicho implícitamente que es indispensable la colaboración cordial de médicos y maestros para que las observaciones sobre las aptitudes de niños y adolescentes sean hechas a conciencia, poniendo para ello a contribución cada uno la técnica de su especialidad.

Los principales problemas de la orientación profesional en este aspecto se refieren—en opinión de E. Claparède (1)—a estos tres grupos: determinación de aptitudes, valor de los *tests* como pronóstico e inteligencia general de los sujetos sometidos a observación.

8. Dificultades que ofrece la determinación de profesiones.—La determinación de profesiones con aplicación a la orientación profesional no es problema tan fácil de resolver como a primera vista parece.

Desde luego la dificultad del número es casi invencible, porque pasan de 15.000 las ocupaciones hasta ahora catalogadas (2); pero, aunque este número se reduzca mucho, estudiando solamente las más comunes en cada localidad y las de mayor aplicación, siempre queda en pie la dificultad de que padres y maestros, después de haber determinado las aptitudes de los educandos, puedan cono-

---

(1) Conferència *(Segona) du Internacional de Psicotécnica aplicada a l'Orientació Profesional* (Barcelona, 1922), págs. 101-109,

(2) Miñana y Villagrasa, Emilio.—*De la orientación y selección profesionales* (Madrid, 1924), pág. 61.

cer a fondo las que requieren las diversas profesiones, sin lo cual el dictamen de la orientación profesional no será exacto, ni, por tanto, útil.

En la práctica se advierte que los observadores de aptitudes individuales carecen, por regla general, del conocimiento de las profesiones, y viceversa, los que conocen las profesiones no tienen suficiente preparación para apreciar las aptitudes individuales.

"Será siempre mucho más fácil—dice J. de la Vaissière (1)—indicar a un joven si le conviene tal o cual profesión que indicarle cuál sea la profesión que más le conviene."

El conocimiento de las profesiones exige estudiarlas económica, psicológica y moralmente, y para estudiarlas desde el punto de vista de la orientación profesional se agrupan las ocupaciones masculinas de la siguiente manera:

Transportes y comunicaciones. Comercio. Industrias y Oficios.

9. La orientación profesional y las profesiones liberales.—Algunos especialistas han incluído también entre las ocupaciones que debe estudiar la orientación profesional la dedicación a las Bellas Artes, las carreras universitarias, las profesiones académicas y, en general, las profesiones liberales.

Cuanto se intente en esta dirección tendrá interés extraordinario en orden a la educación por lo que pueda aplicarse a la preparación del magisterio primario y en general de toda clase de educadores (2).

La selección de los educandos bien dotados o superdotados es en realidad una aplicación de la orientación profesional al discernimiento de aptitudes para seguir con provecho los estudios de una carrera académica después de la educación primaria y aun después de la segunda enseñanza.

---

(1) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 270.

(2) De los educadores del niño y de su preparación se trata en los capítulos XXXII y XXXIII del presente volumen, especialmente en cuanto pueda referirse a los maestros y maestras de primera enseñanza.

En este punto es de justicia notar las prácticas de la Iglesia católica para fomentar y cultivar las vocaciones religiosas y eclesiásticas en seminarios y noviciados, en que la observación empírica, iluminada por la caridad de los rectores, directores espirituales y prefectos de estudios, se ha adelantado hace siglos a los procedimientos psicotécnicos en la elección y selección de seminaristas y novicios (1).

Respecto a los resultados de estos procedimientos precientíficos aplicados a los candidatos al sacerdocio y a la vida en comunidad de las órdenes y congregaciones religiosas, baste afirmar de qué admirable manera, salvando siempre inevitables excepciones, realizan los elegidos su misión providencial, prestando además enormes servicios a la cultura de la humanidad en sus múltiples y variadas formas (2).

10. MANERA DE VENCER LAS DIFICULTADES QUE OFRECE EL ESTUDIO DE LAS PROFESIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL.—La única manera de orillar las principales dificultades que ofrece el estudio de las profesiones desde el punto de vista de la orientación profesional es la colaboración inteligente y cordial de los técnicos de las profesiones y oficios (ingenieros, industriales, maestros de taller, comerciantes, etcéra), con los técnicos de la Psicología y de la educación.

Merced a esta colaboración el problema de conocer las aptitudes que requieren las distintas profesiones va resolviéndose poco a poco para las más comunes con la redacción de tablas en que constan las que cada ocupación exige para su ejercicio, aun-

---

(1) Es proverbial en España y América la habilidad especial de los jesuítas para el discernimiento de aptitudes y para su aplicación práctica en provecho de la comunidad.

(2) Para comprobar la extraordinaria influencia de las Ordenes y Congregaciones religiosas en orden a la educación y a la enseñanza consúltese la *Bibiografía pedagógica* del autor de este volumen, cinco tomos en 4.° m. Madrid, 1907-12.

Véanse también en sus *Elementos de literatura española e hispanoamericana* (Madrid, 1925) el número de sacerdotes, de religiosos y de religiosas que han contribuído al esplendor de nuestra Literatura en todos sus géneros y variedades.

que ya se advierte que los casos prácticos pueden ser muy variados según las diversas circunstancias de lugar y tiempo en que se presenten.

11. La selección de los alumnos bien dotados y la orientación profesional.—Con la práctica de la orientación profesional se relaciona el problema de la selección de los alumnos bien dotados o superdotados (1).

Esta selección se impone para atender dos propósitos plausibles, a saber:

1.º Perfeccionar la organización de los establecimientos de enseñanza para separar por un lado los alumnos deficientes, que son una rémora en el conjunto y para separar también por otro a los más capaces que pierden tiempo sujetos a la marcha general de los grupos numerosos.

2.º Atender con becas y bolsas de estudios a los alumnos muy capaces que por falta de recursos no pueden seguir una carrera ni dedicarse a una profesión liberal (2).

La selección de alumnos con el propósito de una clasificación heterogénea es hacedera en todas partes donde se disponga de personal docente y de medios para practicarla.

La selección de alumnos superdotados para dedicarse a profesiones liberales es problema más complicado porque, además del interés pedagógico, esta selección incluye el interés económico, a veces el interés político y siempre el interés social.

---

(1) Definiendo el concepto de selección profesional dice así una publicación importante que trata de la materia:

"Entiéndese por orientación profesional la técnica encaminada a elegir una profesión para el individuo, y selección profesional la técnica de elegir al individuo para una profesión.

Véase Conferència *(Segona) Internacional de Psicotécnica aplicada à la Orientació profesional* (Barcelona, 1922), pág. 398.

(2) Conviene advertir también en este punto que la Iglesia, cuya democracia es insuperable, desde que organizó la preparación para sus sagrados ministerios instituyó becas en favor de los candidatos capaces, pero faltos de recursos.

La Iglesia a nadie rechaza por pobre, ni esta condición ha sido nunca obstáculo en su seno para que los capaces hayan llegado a los puestos superiores de la jerarquía eclesiástica, sin excluir el solio pontificio.

De todas suertes, aparte de las dificultades que ofrece el sistema de pruebas que se adopte para realizar la selección, queda siempre la incógnita de la evolución psíquica, la cual unas veces se detiene por causas ignoradas y en otras cambia de manera muy apreciable la trayectoria inicial que parecía definitiva.

12. MÉTODOS PROPIOS DE LA ORIENTACIÓN Y DE LA SELECCIÓN PROFESIONALES.—No es posible en esta obra de carácter general explicar y razonar los diferentes métodos que se recomiendan para la práctica de la orientación y selección profesionales.

Para su estudio hay que recomendar el de los tratados especiales y para su práctica, aprender la técnica particular en los establecimientos más acreditados que a este efecto se han organizado en Europa y en América.

De todas suertes, puede decirse que los métodos ensayados hasta ahora, tanto para el discernimiento de aptitudes como para la determinación de las que requiere el ejercicio de las diversas ocupaciones se reducen a cuatro: métodos empíricos, métodos de encuesta, métodos de *tests* o pruebas y métodos psicotécnicos.

Los métodos empíricos o puramente prácticos con escasa o ninguna preparación científica son los más generalizados. Se reducen a la observación común de los sujetos para dar un dictamen que no tiene ninguna garantía de acierto.

Poca ofrece igualmente el método de encuestas, porque las respuestas se dictan sin conciencia plena y porque los aspirantes al dictamen ignoran las condiciones y circunstancias de los oficios a que aspiran.

Tampoco el método de *tests* o pruebas puede considerarse acertado porque algunos *tests* no prueban nada en relación con la actividad industrial, aparte de que también se duda de su eficacia como pruebas de la capacidad psicológica.

Solamente el método psicotécnico que explora la capacidad del sujeto en relación con la actividad de las ocupaciones puede ofrecer un dictamen con garantías de acierto científicamente comprobadas.

De esta opinión es persona de tanta autoridad sobre la mate-

ria como D. César de Madariaga, director del Instituto de Reeducación Profesional para inválidos del trabajo y del Instituto de Orientación profesional de Madrid.

Las actas y memorias de los Congresos de Psicotecnia celebrados en los últimos años en Europa y en América ofrecen interés desde el punto de vista de los métodos más apropiados para la orientación y selección profesionales (1).

Otro tanto puede decirse de las leyes y reglamentos dictados a este propósito en los países que hasta ahora han concedido importancia a tan importante problema pedagógico y social (2).

13. La Psicotecnia aplicada a la orientación y selección profesionales.—La Psicotecnia, que es la práctica del Psicoanálisis, tiene diversas aplicaciones; pero en orden a la educación tiene particular importancia cuando se aplica a explorar la vocación, a determinar la orientación profesional y a hacer la selección de los educandos mejor dotados.

"Psicotecnia—en opinión de D. César de Madariaga (3)—es la Psicología aplicada a la actividad industrial."

---

(1) Hasta la fecha se han celebrado cuatro conferencias internacionales de Psicotecnia aplicada a la Orientación profesional en los lugares y fechas que a continuación se indican:

1.ª Ginebra. Mes de octubre de 1920.
2.ª Barcelona. 28-30 de septiembre de 1922.
3.ª Milán. Mes de octubre de 1922.
4.ª París. 10-14 de octubre de 1927.
5.ª Utrecht. Mes de septiembre de 1928.
6.ª Barcelona. 23-27 de abril de 1930.

Véanse en la bibliografía de este capítulo las notas correspondientes a las actas y memorias publicadas de dichas conferencias.

(2) La primera disposición legal referente a orientación profesional de que se tiene noticia se dictó en Inglaterra el 7 de febrero de 1910, aunque la iniciativa privada se había adelantado algún tiempo en Alemania a satisfacer esta necesidad de la cultura.

Véanse a este propósito las fuentes que cita D. Emilio Miñana y Villagrasa en su notable monografía *De la orientación y selección profesionales* (Madrid, 1924), págs. 69-70.

(3) Madariaga, César de.—*La Orientación profesional y psicotécnica* (Madrid, 1925), pág. 25.

"Como lo característico del acto productivo es un proceso de movimientos provocado por un proceso de percepciones, el estudio de los movimientos y de las percepciones constituye lo esencial en la investigación psicotécnica."

Basta lo dicho para concluir que la Psicotecnia aplicada a la orientación profesional satisface científicamente a estos dos problemas de la orientación y de la selección profesionales:

Determinar las profesiones a que pueden dedicarse los individuos y escoger los individuos que pueden dedicarse a determinadas profesiones.

Inútil parece decir que habiéndose practicado investigaciones sobre la vocación, la orientación profesional y la selección de niños y adultos, se han llevado a cabo también con respecto a niñas y adultas.

14. INSTITUCIONES Y ESTABLECIMIENTOS ORGANIZADOS ESPECIALMENTE PARA LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN PROFESIONALES.—En general puede decirse que en todos los establecimientos de enseñanza y muy particularmente en los de enseñanza profesional, como las Escuelas Normales, las Escuelas de Artes y Oficios y las Escuelas del Hogar, se contrasta la vocación y se practican habitualmente de alguna manera la orientación profesional y la selección de los alumnos, si bien su práctica autorizada solamente puede adquirirse en los establecimientos especialmente organizados a este fin.

La primera institución oficial creada con fines de orientación profesional, según los datos que resultan de las notas bibliográficas de este capítulo, es el "Vocational Bureau", de Boston, que fundó en Boston Quincy Shaw el año 1908 y que se inauguró el año 1909 para suministrar informaciones útiles respecto a la elección de profesiones y carreras.

La "Education Act" de 28 de noviembre de 1910 inició en los Estados Unidos de América del Norte la organización de la "Vocational Education" que se completó diez años más tarde con la "Smith-Hughes Act, 1918". Esta disposición legal estableció para el servicio de toda la nación el "Federal Board for Vocational Education", dependiente del "U. S. Bureau of Labor"

(Ministerio del Trabajo) con direcciones especiales en todos los Estados Unidos.

Entre otros centros, donde se practican con favorables resultados la orientación y selección profesionales, figuran los siguientes:

El "Federal Board for Vocational Education", de Wanshington.

El "Bureau of Vocational Education", de Cincinnati, Ohío.

El "Berufsamts des Stadt" y

El "Industrielle Psychotechnik", de Berlín.

El "Institut National d'Orientation professionnelle", de París, inaugurado en 9 de noviembre de 1928.

El "Bureau d'Orientation professionnelle", de Estrasburgo, que dirige Mr. Fontègne.

La "Chambre de métiers de la Gironde", en Burdeos, donde Mr. Mauvezin dirige la sección de Orientación profesional.

El "Centre d'Orientation professionnelle", de Ginebra.

"L'Office intercommunal pour l'Orientation professionnelle", de Bruselas.

El "Instituto de Psicotecnia y de Orientación profesional", de Buenos Aires.

El "Instituto de orientación profesional", de Montevideo.

El "Instituto de Reeducación profesional de inválidos del trabajo", de Vista Alegre, en Carabanchel Bajo (Madrid), sostenido por el Estado.

El "Instituto de Orientación y selección profesional", de Madrid.

La "Oficina central de documentación profesional de la Junta Central de perfeccionamiento profesional obrero", de Madrid.

El "Instituto de Orientación profesional", de Barcelona, que fué creado a fines del año 1918 por la Diputación y el Ayuntamiento de dicha capital, y

El "Real Colegio Hispalense de Formación profesional", de Sevilla.

15. La orientación profesional y la escuela primaria. Algunos autores han defendido la posibilidad de que en la escuela primaria se organice la orientación profesional.

Basta considerar la complejidad de la materia para advertir

que la escuela primaria carece de medios para realizar dicha empresa.

El magisterio primario tampoco está preparado para ello, y, aunque lo estuviera, no podría recargar su trabajo con el de una oficina de orientación profesional.

Por otra parte, dada la temprana edad en que los niños dejan de asistir a las escuelas primarias, no es posible formular un dictamen seguro sobre su vocación, que en gran parte varía durante la adolescencia y la crisis de la pubertad.

Bastará, pues, que los maestros de escuelas y colegios de primera enseñanza observen y anoten las primeras manifestaciones de la vocación de los niños para que sirvan de antecedente a los profesores de las enseñanzas postescolares.

Estas observaciones servirán también de guía a los maestros en la marcha general de la educación de sus discípulos.

"La gran importancia que en general se concede a la escuela primaria en la tarea orientadora—dice el Sr. Miñana (1)—ha hecho que algunos hayan querido entregarle por completo esta labor."

"Contra esta opinión se manifiesta Ruiz Castellá, director del Instituto de Orientación profesional de Barcelona, quien dice sería desviar a la escuela primaria de su misión fundamental y específica, que es la de enseñar y no la de especializar."

Tratando de la misión de la Escuela primaria en orden a la orientación profesional, dice lo siguiente el señor Ruiz Castellá:

"La forma concreta de que la escuela preste su colaboración [en la investigación de aptitudes con fines de orientación profesional] es la de observar y estimular las características especiales de los escolares, pudiendo ser esta observación la base de la determinación de aptitudes recogidas esquemáticamente en fichas individuales" (2).

De todas suertes, admitiendo cambios y rectificaciones que se dan hasta en la edad adulta, en la escuela primaria pueden iniciarse las observaciones correspondientes a las aptitudes de los

(1) Miñana y Villagrasa, Emilio.—*De la Orientación y selección profesionales* (Madrid, 1924), págs. 57-8.

(2) Conferència *(Segona) Internacional de Psicotécnica aplicada a l'Orientació Professional* (Barcelona, 1922), pág. 55.

niños con vista a la orientación profesional para continuarlas con más asiduidad después de la edad escolar en la segunda enseñanza, en las escuelas primarias superiores donde las haya y con particular esmero en las varias secciones de las escuelas de trabajo y de las escuelas industriales.

Los maestros de primera enseñanza y, en general, todos los educadores, de cualquier clase que sean, pueden coadyuvar a los fines de la orientación profesional, no solamente observando a sus educandos para conocer sus gustos y tendencias, sino procurando despertar la vocación de cada uno y poniéndolos al efecto en contacto con diversas actividades humanas, así en el orden del comercio y de la industria, como en el de las artes útiles y liberales.

Las biografías de hombres notables y algunos aspectos de la Historia sirven admirablemente a los fines de la vocación individual y de la orientación profesional.

Es de advertir, por fin, en este orden de consideraciones, que las oficinas, laboratorios y demás centros organizados con fines de orientación profesional se desenvuelven en un orden enteramente desinteresado, pues se limitan a aconsejar lo que conviene a los candidatos respecto a la elección de profesión o carrera, sin ejercer coacción alguna sobre la voluntad de los sujetos que solicitan dictamen o informes sobre los puntos que constituyen el objeto propio del centro consultado.

Esta práctica es no sólo recomendable, sino absolutamente necesaria en las escuelas y colegios de primera enseñanza, cuyos informes respecto a orientación profesional sólo tienen valor provisional por las razones que se han expuesto en los párrafos precedentes.

16. Notas bibliográficas.—Del número extraordinario de obras que tratan de vocación y de la orientación profesionales, se han incluído en la relación adjunta, las que pueden ser consideradas como de provecho para los lectores de este capítulo.

Abercrombie, John W.—*Vocational education.*—Washington, 1913.

Adams, Elizabeth Kemper.—*Womer professional workers; a study made for the Womens's educational and industrial union.*—New York, 1921. XIV + 467 págs. en 12.°

AKADEMISCHEN BERUFE (Die).—Berlin, 1920.

Es publicación periódica.

ALTEA, Conde de.—Véase JORRO y Miranda, José.

ALLEN, Charles R.—*The instructor. A handbook for instructors of industrial and vocational subjects.*—Philadelphia, 1919.

VII + 373 págs. en 16.° m.

ALLEN, F. J.—*Advertising as a vocation.*—Cambridge, Mass., 1919.

ALLEN, F. J.—*Practice in Vocational Guidance.*—London, 1928.

ALLEN, F. J.—*Principles and Problems in Vocational Guidance.*—London 1928.

ALLEN, F. J.—*The Law as a vocation.*—Cambridge, Mass., 1919.

ALLEN, Frederick J.—*A guide to the study of occupations; a selected critical bibliography of the common occupations with specific references por their study..*—Cambridge, Mass., 1921.

183 págs. en 8.°

Es publicación de la Universidad de Harvard.

AMAR, Jules.—*L'Orientation professionnelle.*—Paris, 1920.

ANALES *de la sección de Orientación Profesional de la Escuela del Trabajo.*—Barcelona, 1928.

Se publicó el primer volumen en el mes de marzo de dicho año.

Anals de l'Institut d'Orientació Professional.—Barcelona, 1920.

Comenzó a publicarse en el mes de mayo de dicho año.

ASUERO Y CORTÁZAR, Vicente.—*La Vocación.*—Madrid, 1885.

ATTITUDINI *e orientamento professionale, a cura della Commisione di studi psicotecnici.*—Milano, 1923.

80 págs. en 8.°

AYRES, L. L.—*Psychological tests in vocational guidance.*—New York, 1913.

232 + 237 págs. en 8.°

AYRES, Leonard P.—*Constant and variable occupations and their bearing on problems of vocational education.*—New York, 1914.

BAKER, Harry Jay.—*Educational disability and case studies in remedial teaching.*—Bloomington, Ill., 1929.

182 págs. en 8.°

BALLESTER Y GOZALVO, José.—*Colaboración de las maestras en la orientación profesional.*—Madrid, 1924.

BAUMGARTEN, Franziska.—*Die Berufseignungs prüfungen. Theorie und Praxis.*—München, 1928.

742 págs. en 8.°

Es obra importante sobre la materia.

BAUMGARTEN, Franziska.—*Psychotechnika.*—Berlin, 1922.

Bauwens, Léon.—*Fonds des bu mieux doués.*—Bruselles, 1927

Bawden, William T.—*Vocational Education.*—Washington, 1915.

Véase *Report of Commisioner of Education,* de dicho año, vol. I, capítulo IX, págs. 221-79.

Bawden, William T.—*Vocational education.*—Washington, D. C., 1923.

Bennett, G. Vernon.—*Vocational education of junior college grade.*—Baltimore, 1928.

244 págs. en 8.°

Bibliography *of industrial, vocational,and trade education.*—Washington, 1913.

Bieneman, Dose.—*Recherches sur l'aptitude dactylographique en vue de l'orientation professionnelle.*—Genève, 1923.

Bloomfield, M.—*Readings in vocational guidance.*—Boston, 1915.

719 págs. en 8.°

Bloomfield, M.—*Youth, school, and vocations.*—Boston, 1915.

261 págs. en 8.°

Bloomfield, M.—*Vocational guidance of youth.*—Boston, 1911.

116 págs. en 8.°

Board *(Federal) for Vocational Education Agricultural Series.*—Washington, 1918.

Board, *(Federal) for Vocational Education Commercial, Education industrial Rehabilitation.*—Washington, 1919.

Board *(Federal) for Vocational Education Home Economics Series.*—Washington, 1920.

Board, *(Federal) for Vocational Education. Trade and Industrial Series.*—Washington, 1921.

Board *(Federal) for Vocational Employment Series.*—Washington, 1919.

Bobertag, Otto und Erich Hylla.—*Begabungs prüfung für den Uebergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen.*—Langensalza, 1928.

Bogen, Hellmuth.—*Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung.*—Langensalza, 1927.

Boot *and shoe industry in Massachusetts as vocation for women.* Washington, D. C., 1915.

109 págs. en 8.°

Borremans-Pontière, J. Maquet, Georges Vandervest et Mademoiselle E. Monchamps.—*Un nouveau problème d'economie sociale. L'orientation professionnelle.*—Bruselles, 1923.

300 págs. en 8.°

Borruat, Luis.—*Educación vocacional.*—Santa Fe, 1921.

Braunshaufen, V.—*Psychologische Personalbogen als Hilfsmittel für Pädagogik und Berufsberatung.*—Leipzig, 1919.

BREWER, John M. — *The Vocational Guidance Movement.* — New York, 1918.

XII + 334 págs. en 8.°

BREWER, John M., and R. WILLAMRTH KELLY.—*A selected Bibliography of vacational guidance.*—Cambridge, Mass., 1917.

Es publicación de la Universidad de Harward.

BRONNER, A. F.—*The Psychology of special Abilities and Disabilities.*—London, 1928?

BROWN, Edith.—Véase LEAVITT, Frank Mitchell.

BRUNISHOLZ, Maxime.—*L'orientation professionnelle et le corps enseignant.*—Fribourg, 1929.

BULLETIN *of the National Vocational Guidance Association.* — Cambridge, Mass., Harvard University, 1917.

BULLETIN *(Quatrième) d'orientation professionnelle. Du role pédagogique de l'école en orientation professionnelle.—L'Education,* de Paris. Junio de 1922.

BULLETIN *trimestriel de l'Office intercommunal pour l'Orientation professionnelle (Agglomeration bruxelloise).*—Bruxelles 1928.

BULLETINS *(Vocational education),* núms. 1-3.—Jefferson, Mo, 1917-18.

3 vols. en 8.°

BUSTOS Y MIGUEL, José de.—*Vocación a la enseñanza.*—Salamanca, 1922.

CAPART, Pierre.—*Manuel des carrières.*—Louvain, 1930?

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

CARRIÈRES *(Les) féminines. Etude sur l'enquête faite par la Commission d'éducation de la "Plus Grande Famille".*—Paris, 1922.

XII + 120 págs. en 8.°

CATÉCHISME *sur la Vocation.*—Paris, 1922.

Es publicación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

CIMATTI, Leone.—*Corso di orientamento professionale.*—Roma, 1928.

XIII + 240 págs. en 8.°

CLAPARÈDE, Edouard.—*Comment diagnostiquer les aptitudes des enfants.* Paris, 1925.

CLAPARÈDE, Edouard.—*L'Orientation Professionnelle. Ses problèmes et ses méthodes.*—Genève, 1922

84 págs. en 8.°

CLAPARÈDE, Edouard.—*La orientación profesional. sus problemas y sus métodos.*—Madrid, 1924.

171 págs. en 8.°

Es traducción del francés.

CLAPARÈDE, Edouard.—*Problems and Methods of Vocational Guidance.*—Genève, 1922.

76 págs. en 8.°

CLAPARÈDE, Edouard.—*Tests d'aptitude.*—Genève, 1920.

CLARET, Antonio María.—*La vocación de los niños. Cómo se han de educar e instruir.*—Barcelona, 1864.

133 págs. en 16.°

COHEN, I. David.—*Principles and practices of vocational guidance.*—New York, 1929.

XXIII + 471 págs. en 12.° con tablas y diagrs.

COCART, R.—*Niño, tú ¿qué quieres ser?*—Barcelona, 1923.

COMPTE-RENDU *de la III... Conférénce internationale de Psychotechnique appliquée à l'Orientation professionnelle.*—Milano, oct., 1922.—Bruxelles, 1922.

COMPTE-RENDU *de la IV Conférence internationale de Psychotechnique.*—Paris, 10-14 octobre 1927.—Paris 1929.

686 págs. en 8.°

COMPTES-RENDUS *de la V Conférénce internationale de Psychotechnique.* Utrecht, 10 au 14 septembre de 1928.—Utrecht, 1929.

317 págs. en 8.° m.

CONFERÈNCIA *(Segona) Internacional de Psicotécnica aplicada a l'Orientació Professional i a l'Organització Científica del Treball.*—Barcelona, 1922.

421 págs. en 4.°, con cuadros, gráficas, láminas y otros grabados.

Contiene dicho volumen trabajos de Claparède (que presidió la Conferencia), Decroly, Christiaens, Gauthier, Lahy, Moede, Ferrari (que asistieron a las sesiones), Lypmann, Ruiz Castellá, Waldsburger, Frois Mauverin, Mira, Wayembarg y otros escritores especializados en la materia.

CONFERENCIA *(Segunda) internacional aplicada a la orientación profesional y a la organización científica del trabajo.*—Barcelona, 1922.

520 págs. en 4.°

CONGRÈS *(Les) rècents d'orientation professionnelle.*

Véase *L'Education,* de Paris. Octubre de 1923.

COOLEY, Edwin G.—*Training of Vocational Teachers in Germany.*—Washington. 1912. M. P.

Véase *Report of the Commissioner of Education,* de dicho año, volumen I, págs. 389-418.

CROIX, Emmanuel de la.—*Vocation.*—Lyon, 1844.

CUSHMAN, Frank.—*Educación vocacional en los Estados Unidos.*—Washington. 1925.

CHOIX *(Le) d'une profession.*—Berne, 1925?

Es publicación de la "Commission Centrale des Apprentissages".

CHRISTIAENS, A. G.—*L'Orientation professionnelle des enfants.*—Bruxelles, 1914.

CHRISTIAENS, A. G.—*Une méthode d'Orientation professionnelle.*—Bruxelles, 1927.

293 págs. en 8.°

DAVIS, J. B.—*Vocational and moral guidance.*—Boston, 1914.

294 págs. en 8.°

DÉCROLY, Ovide.—*Les aptitudes innés et les aptitudes acquises.*

Trabajo presentado a la III Conferencia de Psicotécnica celebrada en Milán en el mes de octubre de 1922.

DEEMAND *for vocational education in the countries at War.*—Washington, 1917.

DEWEY, John.—*Vocational education in the light of the world war.*—Chicago, 1918.

DICCIONARIO *Guía (El) de las Carreras y Profesiones en España.*—Madrid, 1930.

DOCUMENTS *relating to vocational education.*—Sacramento, Cal., 1921.

84 págs. en 8.°

Es publicación del "State board of education".

DODD, Alvin E., and C. A. PROSSER.—*What chambers of commerce can do for vocational education.*—New York, 1913.

DONNELLY, Francis P.—*Vocational Training.*—Columbus, Ohio, 1925.

DÖRING, Woldemar Oskar.—*Schülerauslesse und psychische Berufsberatung an lübecker Schuler.*—Lübeck, 1924.

104 págs. en 8.° m.

D'ORS, Eugenio.—*Aprendizaje y heroísmo.*—Madrid, 1920?

DOYLE, J. H.—*The Call of Education.*—Hammond, Ind., 1922?

289 págs. en 8.°

DZIERBICKA, Wanda.—*Les aptitudes professionnelles du pédagogue-éducateur.*—Varsovie, 1926.

EATON, Joseph J.—*Record forms for vocational schools.*—Yonkers-on-Hudson, N. Y., 1918.

EDUCATION *(Prevocational) in the public schools.*—Boston, 1915.

EDUCATIONAL *(Vocational).*—Wanhington, 1919.

Es publicación del "Bureau of Education".

EDUCATION *(Vocational).—Report.*—Washington, 1914.

Dos vols. en 8.°

Es publicación de la "U. S. Commision on National aid to Vocational Education".

EDUCATION *(Vocational) for foreing trade and shipping.*—Washington, 1918.

EDUCATION *(Vocational secondary).*—Washington, 1916.

163 págs. en 8.°

Es publicación del "Bureau of Education".

ERISMANN, Th., y Martha MOERS.—*Psicología del trabajo profesional (Psicotecnia).*—Barcelona, 1928.

228 págs. en 8.°

Es traducción del alemán.

ESTABLE, Clemente.—*El Reino de las vocaciones. Fin de la enseñanza.*—Montevideo, 1921.

153 págs. en 8.°

FEDERAL *and state-aided vocational education.*—New York, 1917.

Es publicación de la "National Society for vocational Education".

FEDERAL *Board for Vocational Education.*—Washington, D. C., 1918.

Con extensa bibliografía.

FONTÈGNE, Julien.—*Avant d'entrer en apprentissage. Nouveaux entretiens sur l'orientation professionnelle.*—Paris, 1924.

216 págs. en 8.°

FONTÈGNE, Julien.—*Le Choix d'un métier et les aptitudes physiques.*—Paris, 1922.

FONTÈGNE, Julien.—*Entretiens sur l'orientation professionnelle.*—Strasbourg, 1922.

FONTÈGNE, Lucien.—*L'Orientation professionnelle et la Détermination des aptitudes.*—Neuchatel, 1921.

FOSTER, J. Curtis.—Véase YERKES, R. M.

FUENTES MARTIÁÑEZ, Mariano.—*Número mínimo de medidas estadísticas necesarias para la graduación de un "test" en Psicotécnica.*—Barcelona, 1930.

Memoria presentada a la Conferencia Internacional de Psicotecnia celebrada en dicha capital en el mes de abril del referido año.

GAUCHER, G.—*L'Orientation professionnelle par les écoles pratiques de commerce et d'industrie.*—Paris, 1928.

GASTON, Papy.—*Une méthode d'orientation professionnelle.*—Bruxelles, 1922.

55 págs. en 8.°

GAUTHIER, A.—*L'Orientation Professionnelle.*—Paris, 1922?

Es un folleto publicado por la *Revue Internationale du Travail*, de dicha capital.

GIESE, Fr.—*Handbuch psychotechnischer Einnungsprüfunger.*—Halle, 1925.

GIESE, Fr.—*Theorie der Psychotechnik.*—Braunschweig, 1925.

GIL Y FAGOAGA, Luis.—*La selección profesional de los estudiantes.*—Madrid, 1929.

186 págs. en 8.°

GILBERT, J.—*La culture des vocations.*—Bruxelles, 1922?
200 págs. en 12.°

GILLETTE, John M.—*Vocational education.*—New York, 1910.
VII + 303 págs. en 16.° m.

GONZÁLEZ, Luis Felipe. — *Educación vocacional.* — San José de Costa Rica, 1913.

GOURDON, DIJONNEAU et THIBAUDEAU. *Le rendement professionnell.*— Paris, 1921.

GOWIN, Enoch Burton; William Alonzo WHEATLLEY and John M. BREWES.—*S. D. Occupations. A Textbook for the educational, civic and Vocational Guidance of Boys and Girls.*—Boston, 1923.
442 págs. en 8.°

GRAY, Herbert B.—*An economit's view of educational; three lectures on vocational education.*—Santa Mónica, Cal., 1914.

GRIFFITS, Charles H.—*Fundamentals of Vocational Psychology.*—New York, 1924.
372 págs. en 8.°

GUÍA *ilustrada de las carreras y de la enseñanza en España.*—Madrid, 1922.
822 págs. en 8.°

GUIDANCE *(Vocational).*—Washington, 1914.

GUIDANCE *(Vocational) in secondary education. A report of the commission on the reorganization of secondary education.*—Washington, 1918.

HEDGES, Anna C.—*Vocational training of girls.*—London, 1894.
215 págs. en 16.° m.

HENRY.—Véase LEFEUVRE.

HILL, David Spence.—*Introduction to vocational education; a statement of facts and principles related to the vocational aspects of education below college grade.*—New York, 1920.
483 págs. en 12.°

HOLLINGWORTH, Harry Levi.—*Vocational psychology and character analisis.*—New York, 1929.
419 págs. en 8.°

HOOTON, Mary Belle.—*The correlation of vocational and liberal education.*—Lincoln, Nebr., 1918.
168 págs. en 8.°

HUARTE DE SAN JUAN, Juan.—*Examen de ingenios para las ciencias.*— Baeza, 1575.
Es obra inicial y clásica sobre la materia y de la cual se han hecho múltiples ediciones.

HYLLA, Erich.—Véase BOBERTAG, Otto.

INTERROGATORIOS *(Los) en la orientación profesional de los alumnos.*
Véase *Revista de Pedagogía*, de Madrid, julio de 1922.

JACOBS, Charles L.—*Bibliography on vocational guidance; a selected list of vocational guidance réferences for teachers.*—Washington, D. C., 1921.

JARVIS, Chester D.—*Vocational teachers for secondary schools.*—Washington, 1917.

JASTROW, Joseph.—*The psychology of conviction, a study of beliefs and attitudes.*—Boston, 1918.
388 págs. en 8.°

JORRO Y MIRANDA, José.—*La orientación profesional y la escuela.*—Madrid, 1924.

JUSTUS, P.—*Des écoles vocationnelles pour les enfants du peuple.*—Paris, 1848.

KANDEL, Isaac Leon.—*Federal aid for vocational education.*—New York, 1917.
127 págs. en 8.°

KASS, Gustave.—*L'Orientation professionnelle et l'apprentissage.*—Paris, 1925.
VIII + 116 págs. en 8.°

KELLY, R. Willmarth.—Véase BREWER, John M.

KITSON, Harry D.—*La orientación profesional.*—Washington, 1928.

KOBER, G. M., and W. C. HANSON.—*Diseases of occupation and vocational hygiene.*—Philadelphia, 1916.
918 págs. en 8.°

LAHITTON.—*La Vocation sacerdotale.*—Bruselles, 1922?
528 págs. en 8.°

LASSELLE, Mary A., and Katherine E. WILEY.—*Vocations for girls.*—Boston, 1913.
139 págs. en 16.° m.

LAHY, J. M.—*L'École, le laboratoire, l'atelier et le marché de la main d'oeuvre.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica. (Segona Conferència Internacional de Psicotécnica aplicada a l'Orientació professional i a l'organització Cientifica del Treball), celebrada en dicha capital y en el citado año.

LEAKE, Albert H.—*The Vocational Education of girls and women.*—New York, 1918.
430 págs. en 8.° con láminas y abundante bibliografía.

LEAVITT, Frank Mitchell, and Edith BROWN.—*Prevocational education in the public schools.*—Boston, 1915.
245 págs. en 16.° m.

LEE, E. A.—*Objectives and Problems of Vocational Education.*—London, 1929.

LEFEUVRE et HENRY.—*La Préorientation professionnelle à l'école primaire.*—Paris, 1928.

LIEBENBERG, L.—*Wissenschaftliche Charakterisierung der Berufsberatung.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

LIPMANN, Otto.—*Psychologische Berufsberatung.*—Berlin, 1919.

LIST *of references on vocational education.*—Washington, 1919.

Es publicación del "Bureau of Education".

L'ORIENTATION *professionnelle.*—Paris, 1920.

Es una revista.

L'ORIENTATION *professionnelle.*

Véase el número de *L'Hygiène Scolaire,* de París, correspondiente al mes de junio de 1922.

Dicho número contiene los siguientes trabajos:

'orientation professionnelle, por Louis BOUGIER.

L'école et l'orientation professionnelle, por M. HOUDART.

A propos de l'orientation professionnelle, por Ch. QUILLARD, y

Quelques remarques à propos de l'orientation professionnelle, por el Dr. Paul BONCOUR.

MAC DONALD, D. J.—*Granding pupils in vocational subjects.*—Indianapolis, Ind., 1918.

MAC KEEVER, W. A.—*Assisting the boy in choice of a vocation.*—Kansas, 1910.

MADARIAGA, César de.—*La orientación profesional psicotécnica y su aplicación a los inválidos del trabajo.*—Madrid, 1925.

34 págs. en 16.° m. con modelos de fichas.

MAGUET, J.—Véase BORREMANS-PONTHIÈRE, P.

MANRIQUE DE LARA, Gervasio.—*El Orientador profesional. Manual de Psicotecnia.*—Madrid, 1929.

MANRIQUE DE LARA, Gervasio.—*La práctica de la Orientación profesional.*—Madrid, 1925.

210 págs. con 18 fotograbados.

MASURE, Jean.—*Répertoir bibliographique sur la question de l'orientation professionnelle.*—Bruxelles, 1924.

MAUVEZIN, F.—*Avant de choisir son métier ou sa profession. Conseils aux enfants, aux parents, aux éducateurs.*—Bordeaux, 1922.

MAUVEZIN, F.—*La rose des métiers. Traité d'orientation professionnelle.*—Bordeaux, 1922.

400 págs. en 8.°

El autor era a la sazón director de la "Chambre de métiers" de la Gironda (Francia).

MAUVEZIN, Louise.—*Rose des Activités féminines pour l'Orientation professionnelle des jeunes filles vers les métiers manuels et commerciaux, les carrières administratives, les carrières de l'enseignement, les professions liberales et sociales.*—Bordeaux, 1925.

480 págs. en 8.°

MAUVEZIN, Mr. Fr.—*Un traité d'orientation professionnelle.*—Bordeaux, 1922.

Contiene los estudios de "orientación profesional" hechos desde 1918.

MERTON, H.—*How to chose the right vocation.*—New York, 1917.

300 págs. en 8.°

MILES, H.—*Vocational Guidance for industrial occupations.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

MIÑANA Y VILLAGRASA, Emilio.—*De la orientación y selección profesionales.*—Madrid, 1924.

123 págs. en 8.° m.

Es el discurso de recepción del autor en la Academia de Ciencias Morales y Políticas.

MOEDE, PIORKOWSKI und WOLFF.—*Die Berliner Bagabtenschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schüleraus wahl.*—Langensalza, 1918.

MOERS, Martha.—Véase ERISMANN, Th.

MOISAU, Mr.—*Recherche et Culture des Vocations.*—Tourcoing, 1920.

280 págs. en 12.°

MONCHAMPS, Mlle. E.—Véase BORREMANS-PONTHIÈRE, P.

MIKA, Emili.—*Curset de preparació dels Mestres. Programa d'orientació professional.*

Véase *Anals de l'Institut d'Orientació Professional,* de Barcelona. Junio de 1922.

El autor dirige el citado Instituto.

MÜNSTERBERG, H.—*Grundz. der Psychotechnik.*—Leipzig, 1914.

OBJECTIVES *and Problems of Vocational Education. Vocational Test.*—London, 1929.

451 págs. en 8.°

OFFICE *d'orientation professionnelle.*—Bruxelles, 1913.

Es una institución.

O'LEARY, J. P.—*Department store occupations.*—Ohio, 1916.

127 págs. en 8.°

ORIENTACIÓN *profesional*.—Madrid, 1928.

Es publicación periódica del Instituto de Reeducación Profesional.

ORIENTATION *Professionnelle des Jeunes Filles, par "La Rose des activités féminines"*.—Bordeaux, 1920?

Es publicación de la "Chambre des métiers de la Gironde".

PAEUW, Leon de.—*The Vocational Reeducation of Maimed Soldiers*.—Princenton, N. J., 1918.

188 págs. en 12.°

Es traducción del flamenco.

PAGE, Carroll S.—*Vocational education*.—Washington, 1912.

134 págs. en 8.°

PALMÉS, Fernando M.—*La Diagnosis de la Vocación profesional en los Colegios de la Compañía de Jesús*.—Barcelona, 1929.

107 págs. en 4.° m.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

PARSONS, F.—*Choosing a vocation*.—Boston, 1909.

165 págs. en 8.°

PERBAL, A.—*La vocation obligatoire*.—Chaussée de Haecht, 1921.

PÉREZ, Modesto.—*El problema de la vocación*.—Madrid, 1920.

PERRET-MAZEL-NOYER.—*L'Orientation professionnelle*.—Paris, 1926.

283 páginas en 8.°

PIORKOWSCKI, Curt.—*Der gegenwärtige Stawdder industriellen Psychotecknik*.—Berlin, 1922.

PIORKOWSKI, Curt.—Véase MOEDE.

PISCIOTTA, Emanuele.—*La psicotecnica. L'Orientamento professionale e il preapprendistato*.—Roma, 1924.

PONZO, Mario.—*Alla ricersa delle attitudini nei giovani. Guida di psicotecnica applicata all'orientamento professionale*.—Torino, 1929.

266 págs. en 16.° con cuatro tablas.

POSTER, James P.—*The Study of Personality factors in Psychotechnique*.—Barcelona, 1930.

Memoria presentada en la Conferencia Internacional de Psicotecnia celebrada en dicha capital en mayo del referido año.

PROCEEDINGS *of the joint convention of the National society for vocational education and the Vocational education association of the middle west*.—Chicago, 1920.

255 págs. en 8.°

Es publicación de la "National society for vocational education".

PROCTOR, William M.—*The use of psychological tests in the educational and vocational guidance of high school pupils*.—Bloomington, Ill., 1921

70 págs. en 8.°

PROGRAMME *des cours de l'Institut National d'Orientation Professionnelle.*—Paris, 1928?

Es publicación del "Musée Pédagogique".

PRINCIPLES *(The) of Vocational Guidance.*—Cincinnati, Ohio, 1921.

Véase con el mismo título una monografía en el número de *School Life*, de Washington, correspondiente al 1.° de junio de 1921.

Es publicación de la "National Vocational Guidance Association" y suscriben el artículo John M. BREEVER, director del "Bureau of Vocational Guidance", de la Universidad de Horvard; Emma P. HIRTH, directora del "Bureau of Vocational Information", de Nueva York, y Arthur J. JONES, de la "School of Education", de la Universidad de Pennsylvania.

PROJECT *(The home) as a phase of vocational agricultural education.*—Washington, 1918.

Es publicación del "Federal Board for Vocational Education".

PROSSER, C. A.—*Progress in Vocational Education.*—Washington, 1912.

Véase *Report of the Commissionner of Education*, de dicha capital, correspondiente al año 1912, vol. I, págs. 281-297.

PROSSER, C. A.—Véase DODD, Alvin E.

PSYCHOTECHNIK *(Industrielle).*—Berlin, 1930.

Es una revista.

PUBLICATIONS *(Educational) Vocational series*, núm. 1-18.—Indianapolis, 1913-18.

18 vols. en 8.°

Es publicación del "Bureau of Education", del Estado de Indiana.

PUCIARELLI, C.—*Orientación profesional de la juventud argentina.*—Buenos Aires, 1929.

103 págs. en 8.°

PUJASOL, Esteban.—*La Filosofía sagaz y Anatomía de ingenios.*—Barcelona, 1680.

RE-EDUCATION *(Vocational) for war cripples in France.*—New York, 1921?

Es publicación de la Cruz Roja Americana.

REGLAMENTO *orgánico del Instituto de Psicotecnia y de Orientación Profesional.*—Buenos Aires, 1929.

Es publicación del Ministerio de Justicia e Instrucción pública de la República Argentina.

REMY, L.—*Comment réaliser la sélection intellectuelle des écoliers?*—Berne, 1922.

REPORT *(Annual).* 1917-18.—Washington, 1917-8.

Dos vols. en 8.°

Es publicación del "Federal Board for Vocational Education".

REPORT *(On the) of the committee on education regarding federal aid for vocational education.*—Washington, 1916.

REPORT *(A) on vocational training.* 1910-1911.—Chicago, 1912.

315 págs. en 8.°

REVUE *de la Science du Travail. Psychotechnique et Organisation.*—Bruxelles, 1930.

Se publica trimestralmente en "L'École d'Ergologie" (Escuela de la Ergología o ciencia del trabajo) de dicha capital.

REVIEW *(Educational).*—New Brunswinck, 1920.

El número de diciembre de dicha revista está dedicado al tema de "Vocational education".

ROBACK, A. A.—*Bibliography of Character and Personality.*—Cambridge, Mass., 1927.

ROBERT, Aloyse. — *L'Orientation professionnelle pratiquée à l'Institut Emil Metz.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

ROBISON, Emily.—*Vocational education.*—New York, 1921.

XV + 359 págs. en 12.°

Es segunda edición.

RODRÍGUEZ DE SAN JOSÉ DE CALASANZ, Ignacio.—*Discernimiento filosófico de ingenios para artes y ciencias.*—Madrid, 1795.

ROESCH, Sister Mary Jeanette.—*Vocational preparation of younth in Catholic schools.*—Washington, D. C. June, 1918.

73 págs. en 8.°

ROURA PARELLA, Juan.—*Resumen del curso de Orientación profesional dado en el Círculo Mercantil de Las Palmas. Febrero de 1930.*—Las Palmas, 1930.

RUIZ CASTELLÁ, J.—*L'escola primaria i la Orientació professional.*—Barcelona, 1922.

RUIZ CASTELLÁ, J.—*La orientación profesional y los modernos sistemas escolares.*

Véase el número de la *Revista de Pedagogía,* de Madrid, correspondiente al mes de julio de 1922.

RUTTMANN, W. J.—*Orientación profesional.*—Barcelona, 1926.

181 págs. en 8.°

Es traducción del alemán.

RYAN, W. Carson.—*Vocational guidance and the public schools.*—Washington, 1919.

151 págs. en 8.° m.

SALVAT ESPASA, Manuel.—*Relacions scientifiques entre la inspecció médico-escolar i l'Institut d'Orientació Professional.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

SCOTT, Jonathan F.—*Historical essays on apprenticeship and vocational education.*—Ann Arbor, Mich., 1914.

SCHULTZ, Frederich.—*La orientación profesional en las escuelas superiores.*

Véase el número de la *Educational Review*, de Nueva York, correspondiente al mes de marzo de 1922.

SENA, C. de.—*La enseñanza profesional en Francia y Bélgica.*—Madrid, 1925.

SHATSKY, V. N., and S. T.—*Vocational training for children.*—Moscow (Rusia), 1915..

184 págs. en 8.°

SHILLITO, Edward.—*Vocation.*—London, 1919.

SIMON, Odette.—*L'Orientation professionnelle en France et à l'Etranger.*—Paris, 1927.

178 págs. en 4.° m.

SNEDDEN, David.—*Vocational Education.*—New York, 1920.

483 págs. en 12.°

El autor es profesor de Ciencia de la Educación del "Teachers College" de la "Columbia University".

SNEDDEN, David.—*Vocational home-making education; illustrative projects.*—New York, 1921.

149 págs. en 8.°

SOLAS, Dr.—*L'Orientation professionnelle.*—Paris, 1907?

SPRANGER, E.—*Begabung und Studium.*—Leipzig, 1917.

STERN, Erich.—*Die Feststellung der psychischen Berufseignung und die Schule.*—Leipzig, 1921?

175 págs. en 8.° m.

STEVENSON, Rufus W.—*Vocational Agricultural Education.*—New York, 1921?

STIMPSON, Rufus W.—*Vocational agricultural education by home projects.*—New York, 1919.

468 págs. en 12.°, con grabados.

STIMPSON, Rufus W.—*The Massachusetts home-project plan of vocational agricultural education.*—Washington, 1914.

104 págs. en 8.°

STUART, Henry W.—*Liberal and vocational studies in the college um Stanford University, Cal.*, 1918.

STUDIES *in vocational diseases.*—Washington, 1915.

224 págs. con grabados.

Es publicación del *Public Health Bulletin,* de dicha capital.

SISTEM *(The Prussian) of Vocational Schools from 1884 1909.*—Washington, 1910. M. P.

Véase el *Report of the Commisioner of Education,* de dicho año, volumen I, cap. VII, págs. 301-344.

SWIGGETT, G. L.—*Cooperative vocational guidance.*—Washington, 1925.

TAYLOR, J. S.—*A Handbook of vocational education.*—New York, 1904.

TAYLOR, Joseph S.—*A handbook of vocational education.*—New York, 1914.

TEACHERS, *(Vocational) for seconday schools, what the land-grant colleges are doing to prepare them.*—Washington, 1917.

86 págs. en 8.°

TEACHING *as a vocation...*—Washington, 1919.

Es publicación de la "U. S. Federal board for vocational education".

TERMAN, L. M.—*Genetic Studies of Genius Stanford.*—California, 1925.

Es publicación de la "Stanford University Press".

THÈRY, R.—*De la necesité d'une méthode pratique d'orientation professionnelle.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

THURSTONE, L. L.—*Vocational Guidance Tests.*—Yonkesrs-on Hudson, New York, 1922.

TOMÁS Y SAMPER, Rodolfo.—*La orientación profesional (Determinación de las aptitudes. Análisis de las profesiones) y la enseñanza profesional.*—Madrid, 1924.

286 págs. en 8.°

TRAINING, *(Vocational).*—Northampton, Mass., 1913.

137 págs. en 16.° m.

UBRICH, Martha.—*Berufswahl und Berufsberatung.*—Leipzig, 1918?

UBRICH, Martha.—*Die psychologische Analyse der höheren berufe als Grundlage einer künfligen Berufsberatung.*—Leipzig, 1918.

VANDERVEST, J.—Véase BORREMANS-POUTHIÈRE, P.

VIDOIN, Giuseppe.—*La biotipologia dello scolaro in rapporto alle sue attitudine professionali.*—Genova, 1927.

127 págs. en 8.°

VILLEGAS, Luis R.—*Orientación profesional.*—Madrid, 1929.

Es publicación de la Sociedad Española de Higiene.

VOCATIONAL *Summary.*—Washington, D. C., 1919.

Es una revista publicada por el "Federal Board for Vocational Education".

WATTS, Frank.—*The Scientific Selection of Workers.*—Manchester, 1920.

WAYENBURG, G. van.—*Quelques méthodes d'investigation psychotechnique en usage au laboratoire de la ville de Amsterdam.*—Barcelona, 1922.

Actas de la II Conferencia Internacional de Psicotécnica.

WEAVER, E. W.—*Profitable vocations for boys.*—New York, 1915.

278 págs. en 8.°

WEEKS, Ruth Mary.—*The people's school; a study in vocational training.*—Boston, 1912.

VIII + 207 págs. en 16.°

WHEATLLEY, William Alonzo.—Véase GOWIN, Enoch Burton

WILEY, E.—Véase LASELLE, Mary A.

WILSON, G. M. and KREMER, J. Hoke.—*How to Measure.*—New York, 1920.

VII + 285 págs.

Con referencias bibliográficas.

Mr. Wilson es profesor de Educación vocacional del Iow State College.

WOLFF, Georg.—*Die Mitwirkung der Schule bei der Berufsberatung.*—Leipzig, 1918?

WOLFF, Georg.—Véase MOEDE.

YERKES, R. M. and J. CURTIS FOSTER.—*A point scale for measuring mental ability, 1923 revision.*—Baltimore, 1923.

VII + 219 págs. en 8.°

ZEITSCHRIFT, *(Die) der Psychotecknik.*—Berlin, 1923.

NOTA ADICIONAL

En el capítulo que, como apéndice de esta obra, se dedica a la educación especial de la mujer, se hallan algunas notas bibliográficas referentes a la orientación profesional propia del sexo femenino.

CAPÍTULO XXVII

Paidología y Pedagogía

1. Importancia excepcional de la Paidología como ciencia fundamental de la Pedagogía y razón de esta importancia.—2. Necesidad de una obra especial para el estudio del niño como ciencia propedéutica de la Pedagogía.—3. Notas bibliográficas.

1. Importancia excepcional de la Paidología como ciencia fundamental de la Pedagogía y razón de esta importancia.—Examinados en los capítulos precedentes los fundamentos científicos de la Pedagogía, exige ahora el rigor lógico del plan trazado para escribir esta obra la exposición de los principios de la Paidología como fundamento inmediato de la Pedagogía.

En efecto, después de haber expuesto aquellos fundamentos descendiendo analíticamente desde los principios generalísimos de la Filosofía a las determinaciones de la Fisiología y de la Higiene y después de haber realizado la misma labor ascendiendo sintéticamente desde el estudio de la Psicología fisiológica hasta el estudio de las leyes que rigen al compuesto humano, sólo se ha realizado la primera parte del trabajo proyectado en los comienzos de esta obra, a saber: *estudiar científicamente la naturaleza del hombre en sus múltiples aspectos para llegar al conocimiento de lo que el educando puede ser cuando termine su evolución o desarrollo.*

Falta *ahora el estudio científico del niño,* que es el objeto de la Paidología, por lo menos tan interesante como el otro aspecto para los fines de la educación.

Averiguado *lo que el niño puede llegar a ser* cuando alcance su pleno desarrollo, hay necesidad de averiguar también *lo que el niño es en el momento en que se somete a nuestra dirección educativa.*

Los fundamentos científicos de la Pedagogía expuestos en los

capítulos anteriores son como el *ideal de la educación* que es necesario conocer como término a que se han de dirigir todos nuestros anhelos de perfección; pero hace falta antes que nada, desde el mismo punto de partida, el conocimiento de la *realidad actual del educando,* que solamente puede alcanzarse con el estudio científico del niño.

Las ciencias fundamentales de la Pedagogía hasta ahora exploradas dan a conocer la naturaleza del hombre en sus diversas fases, así como los medios de conducirla hacia su perfección.

La Paidología, que estudia al niño en su evolución, presta a la Pedagogía el fundamento de esta ciencia en lo que la educación tiene de esencial e inmediato que es la misma evolución.

Por esto puede afirmarse que *sin Paidología no hay ni puede haber Pedagogía.*

El estudio de la Paidología ilumina al educador en puntos tan importantes para conocer al niño como las leyes de su evolución en general, las normas de su crecimiento, la exploración de los sentidos corporales para apreciar su génesis y estado, el examen psicológico, el estudio del lenguaje y del carácter y, en resumen, el conocimiento total antropológico y psicofísico del niño.

2. Necesidad de una obra especial para el estudio del niño como ciencia propedéutica de la Pedagogía.—Basta haber enunciado los temas anteriores para comprender la imposibilidad de exponer en esta obra ni siquiera un resumen del estudio del niño como ciencia propedéutica de la Pedagogía, así como para señalar la necesidad de acometerle en volumen separado si para ello hubiera tiempo y lugar.

3. Notas bibliográficas.—Por la razón expuesta en el artículo anterior, se limita el texto de este capítulo a indicar sumariamente la importancia de la Paidología como ciencia fundamental de la Pedagogía y a recomendar su estudio, mientras llega la oportunidad de realizarle, en las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas elegidas entre más de un millar que forman ya la bibliografía de tan interesante materia:

ADSUAR MORENO, Joaquín.—*El niño en la industria. Condiciones en que trabaja. Medidas de protección existentes en España y cuáles deberían adoptarse para que esta protección fuera más efectiva.*—Madrid, 1916.

48 págs. en 8.° m.

AGUAYO, A. M..—*El laboratorio de Paidología de la Universidad.*—Habana, 1918.

20 págs. en 8.°

ALEXANDRINUS, Julius.—*Paedotrophia, sive de puerorum educatione, liber.*—Tiguri, 1559.

ALTMÜLLER, F.—*Ueber die Entwicklung der Seele des Kindes.*—Langensalza, 1916?

152 págs. en 4.° m..

Es el opúsculo número 114 de la colección titulada *Beiträge zur Kinderforschung und Heilerzichung* que fundó J. Trüper.

ALVES DOS SANTOS, Dr.—*O "Crescimento" da Crinça portuguesa. Subsidios para a constituçao duma Pedologia nacional.*—Coimbra, 1917.

23 págs. en 4.° con grabados y cuadros estadísticos.

ALVES DOS SANTOS, Augusto Joaquín.—*Psicologia e Pedologia.*—Coimbra, 1913.

AMICIS, Edmundo.—*Corazón. Diario de un niño.*—Madrid, 1930?

Es traducción del italiano.

De esta novela en forma de diario se han hecho muchas ediciones.

APERT, E.—*La Croissance.*—Paris, 1921.

ARLITT, A. S.—*Psychology of Infancy and Carly Childhood.*—New York, 1928.

XI + 228 págs. en 8.°

ASHBY, Hugh T.—*Infant Mortality..*—Cambridge [1916?].

ASPECTS *of child life and education.*—Boston, 1907.

321 págs. en 8.°

Es obra dirigida por G. Stanley Hall y por T. L. Smith..

ASQUITH, Cynthia.—*The Child at Home.*—London 1923.

BADALONI, G. B.—*Tavole per la determinazione dell'acuità visiva e del senso cromatico nelle scuole.*—Torino, 1911?

BALDWIN, Bird T..—*Mental Growth Curve of Normal and Superior Children.*—Iowa City, 1922.

61 págs. en 8.°

Es publicación de la Universidad de dicha capital.

BALDWIN, Bird. T. and L. I. STECHER.—*Psychology of the Pre-School Child.*—New York 1824.

BARNÉS, Domingo.—*El desenvolvimiento del niño.*—Barcelona 1928.

212 págs. en 8.°

BARNÉS, Domingo..—*Fuentes para el estudio de la Paidología.*—Madrid, 1917.

LXIV + 570 págs. en 4.°

BARNÉS, Domingo.—*Paidología. Parte general.*—Madrid, 1923.

213 págs. en 8.°

BARNES, Earl.—*The Psychology of Childhood and Youth.*—New York, 1914.

BATEMAN, W. G.—*The languaje status of three Children at the same ages.*

Véase el número 11 de *The Pedagogical Seminary*, de Worcester, correspondiente al año 1916.

BAUMER, G. et L. DROESCHER.—*Von der Kindesseele.*—Leipzig, 1912.

320 págs. en 8.°

BENAVENTE, Jacinto.—*Los Niños.*—Madrid, 1917.

136 págs. en 8.°

BERNFELD, Siegfried.—*The Psychology of the Child.*—Edinburg, 1929.

Es traducción del alemán.

BIAGINI, Alberto.—*Il Bambino. Igiene. Allatamento. Cura.*—Torino, 1913.

444 págs. en 8.°

BIEDER, Ph.—*Das Kind, seine geistige und körperliche Pflege.*—Stuttgart, 1906.

En 8.° con grabados.

Es obra importante como estudio del niño.

BINET, Alfred.—*Enquête sur le caractère des enfants.*—Paris, 1894.

51 + 53 págs. en 8.°

BINET, Alfred.—*Les idées modernes sur les enfants.*—Paris, 1913.

BINET, Alfred et Th. SIMON.—*La mesure du developpement d l'intelligence chez les jeunes enfants.*—Paris, 1911.

Véase el *Bulletin de la Societé Psychologique de l'enfant*, correspondiente al mes de abril de dicho año.

BINET, Alfred y Th. SIMON,—*La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños.*—Madrid, 1920?

84 + XXVI págs. en 4.°

Es traducción del francés.

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino.—*Paidología y Paidotecnia. Breve historia de la Paidología.*—Madrid, 1920.

63 págs. en 4.° con grabados.

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino.—*Los niños de Madrid. Datos antropométricos.*—Madrid, -910.

Blanco y Sánchez, Rufino.—*Cómo crecen los niños españoles. Talla, busto y peso.*—Madrid, 1920.

15 págs. en 4.° con tablas y gráficas.

Blanchard, P.—*The Child and Society: an Introduction to the Social Psychology of the Child.*—New York, 1928.

IX + 369 págs. en 8.°

Böemee, E.—*Das Kind und seine Erziehung.*—Leipzig, 1922.

Boletín *del Gabinete Paidométrico del Colegio Máximo de San Ignacio.* Sarriá.—Barcelona, 1930.

Bonet, Alberto.—*La conciencia moral del niño.—Estudios teórico-prácticos acerca de su contenido y de su formación.*—Barcelona, 1927.

XL + 222 págs. en 8.°

Bousquet, H.—*L'évolution psychique de l'enfant.*—Paris, 1909.

Bühler, Karl.—*Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes.*—Leipzig, 1925.

Bunge de Gálvez, Delfina.—*El alma de los niños.*—Buenos Aires, 1921.

Burt, Cyril.—*Mental and Scholastic Tests.*—London, 1922.

XVI + 432 págs. en 4.° m.

Es publicación del "London County Council".

Calarco, Guglielmo.—*Il sentimento religioso nell' anima del fanciullo.*—Catania, 1920.

VIII + 89 págs. en 8.°

Calcagni, Menotti.—*Note di psico-fisiologia infantile e considerazioni pedagogico-didattiche.*—Roma, 1905.

272 págs. en 4.°

Calcagno, Alfredo D.—*Contribución al estudio de la Psicología del niño.*—La Plata, 1911.

Castelar, Emilio.—*El niño.*—Discurso pronunciado en el Congreso pedagógico nacional celebrado en Madrid el año 1882.

Cates, Joseph.—*The Welfare of the school child.*—London, 1919.

164 págs. en 8.°

Claparède, Edouard.—*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.*—Paris, 1924.

300 págs. en 8.° con 17 grabados.

Claparède, E.—*Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares.*—Madrid, 1925.

Claparède, E.—*Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale.*—Genève, 1924.

Clavier, H.—*L'idée de Dieu chez l'enfant.*—Paris, 1926.

192 págs. en 8.°

CLAVIERE, M. — *Etude des défauts, et des tendences des enfants.* — Bruxelles, 1910.

COMPAYRÉ, Gabriel.—*La evolución intelectual y moral del niño.*—Madrid, 1920?

496 págs. en 4.°

CONGRÈS *(1) International de Pédologie. 1911. Comptes Rendus des Séances. Communication. Rapports.*—Bruxelles, 1912.

Dos tomos en 4.°

COSTA FERREIRA, Antonio Aurelio da.—*O cusino da pedologia na escola normal primaria. (Lição de abertura do curso de pedologia na Escola Normal de Lisbôa.)*—Lisbôa, 1915.

CHABOT, Charles.—*Les droits de l'enfant.*—Paris, 1923.

CHAMBERLAIN, Alexander Francis.—*The Child. A Study in the Evolution of Man.*—London, 1917.

498 págs. en 8.°—Es segunda edición.

Con 696 notas bibliográficas e índice alfabético de materias.

El autor es profesor asistente del Antropología en la Universidad de Clark, Worcester, Mass.

CHILD *(The).*—London, 1910.

Es una revista mensual.

CHILD *(The) Welfare Annual.*—London, 1916.

XLII + 346 págs. con grabados.

CHRISMAN, Oscar.—*Paidologie. Entwurf zu einer Wissenchaft des Kindes. Inaugural-Dissertation der philosophischen Fakultäit der Universität Jena.*—Jena, 1896.

96 págs. en 4.° con 517 noticias bibliográficas.

Es la primera publicación de Paidología de que se tiene noticia.

Véase el número 1.° de la *Zeitschrift Schulgesundheitspflege,* de Hamburg. correspondiente al mes de enero de 1897, pág. 58.

CHRISMAN, Oscar.—*The Historical Child.*—Boston, 1920.

421 págs. en 8.° m.

Es obra por muchos conceptos interesante.

CHRISTOPHER, W. S.—*Chicago Public School Report on Child-Study Investigation.*—Chicago, 1898-9.

DAWSON, George E.—*The Child and His Religion.*—Chicago [1919?]

DÉCLARATION, *de Genève.*—Genève, 1923.

36 págs. + 2 hs. en 16.°

Es publicación de "l'Union Internationale de Secours aux Enfants" (U. I. S. E.), que contiene en 36 idiomas la "Declaración de los derechos del niño", acordada el 23 de febrero del citado año por el Comité Ejecutivo de la "Unión", que reside en Ginebra (Suiza).

DECROLY, Ovide.—*L'Examen affectif en général et chez l'enfant en particulier.*—Bruxelles, 1926.

DESCŒUDRES, Alice. — *Ce que pensent les enfants. I. L'abstinence.* — Neuchâtel, 1924.

144 págs. en 8.°

DESCŒUDRES, Alice.—*La mesure du langage de l'enfant.*—Paris, 1920?

DESCŒUDRES, Alice.—*Le développement de l'enfant de deux à sept ans ce. Recherches de psychologie experimentale.*—Neuchâtel, 1921.

IV + 332 págs. en 8.°

DESCŒUDRES, Alice.—*El desarrollo del niño de dos a siete años. Investigaciones de Psicología experimental.*—Madrid, 1929.

En 8.° con grabados y láminas.

DEWEY, John.—*L'Ecole et l'enfant.*—Neuchâtel, 1924.

172 págs. en 16.°

Es traducción del inglés.

DIX, Kurt Walther.—*Körperliche und geistige Entwicklung einer Kindes.*—Leipzig, 1911-23.

Cuatro volúmenes en 8.° m.

DRUMMOND, W. B.—*Introduction to child study.*—New York, 1912.

344 págs. en 8.°

DRUMMOND, W. B.—*The Child: His Nature and Nurture.*—London, 1915.

VIII + 224 págs. con 11 grabados.

DUFESTEL, Louis.—*La Croissance.*—Paris, 1920.

XVI + 304 págs. en 8.°

Con 20 grabados y notas bibliográficas.

DUMVILLE, Benjamin.—*El alma del niño. Introducción a la Psicología para maestros.*

En prensa. Es traducción de T. Leal.

DUNN, Courtenay.—*The Natural history of the child: a book for all sorts and conditions of men, women, and children.*—London, 1919.

319 págs. en 8.°

DUPANLOUP, Félix.—*El niño.*—Barcelona, 1915.

314 págs. en 8.° m.

Es traducción del francés y parte de *L'Education* del citado autor.

EGGER, E.—*L'intelligence et le langage chez les enfants.*—Paris, 1928?

ENNES, G. J.—*Los amigos das creanças.*—Lisboa, 1904.

ERDMANN.—*Die Psychologie des Kindes und die Schule.*—Bonn, 1918.

ERLEIGH, Viscountess. — *The mind of the Growing Child.* — London, 1928.

XII + 229 págs. en 8.°

ERNST, L. H., und E. MEUMANN.—*Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung.*—Leipzig, 1906.

EVARD, Marguerite.—*La adolescente. Ensayo de psicología experimental.*—Madrid, 1919.

Es traducción del francés.

EXAMINATION *(Physical) School Child.*—Atlanta, Ga., 1922.

Es publicación del "State Board of Health".

FARIA DE VASCONCELOS.—*Liçoes de pedologia e pedagogia experimental.* Lisboa, 1923.

420 págs. en 8.°—Es segunda edición.

FERRIÈRE, Adolphe.—*L'activité spontanée de l'enfant.*—Paris, 1925.

360 págs. en 8.°

FERRIÈRE, Adolphe.—*El alma del niño a la luz de la Ciencia.—Problemas de Psicología genética y aplicaciones de esta ciencia a la educación y economía social.—La ley biogenética y su educación.—Los tipos psicológicos en la infancia y en la especie. Su clasificación y la Psicoterapia.—La escuela del porvenir.*—Madrid, 1928.

192 págs. en 8.°—Es traducción del francés.

FEINMANN, Enrique.—*La Ciencia del Niño. Nociones de Puericultura e Higiene infantil.*—Buenos Aires, 1922?

FLEURY, Maurice.—*Nuestros hijos en el colegio. El cuerpo y el alma del niño.*—Madrid, 1907.

Es traducción del francés.

FORBUSH, William B.—*The Boy Problem in the Home.*—New York, 1915.

288 págs. en 8.°

FORMIGINI-SANTAMARIA, E.—*La psicologia del fanciullo normale ed anormale.*—Roma, 1922.

358 págs. en 8.°

FOUCAULT, Marcel.—*Observations et expériences de psychologie scolaire suivant le programme des Écoles Normales du 18 Août 1920.*—Paris, 1923.

FOWLER, J. A.—*Manual of mental science, or childhood, its character and culture.*—New York, 1897.

235 págs. en 8.°

GALI, Alexandre.—*La mesura objetiva del treball escolar.*—Barcelona, 1928.

278 págs. en 4.° m.

GAUPP, Robert von.—*Psychologie des Kindes.*—Leipzig, 1925.

192 págs. en 8.°

GAUPP, Robert.—*Psicología del niño.*—Barcelona, 1927.
253 págs. en 8.° con 6 láms., *tests* y otros grabados.
Es traducción del alemán.
GESELL, Arnold.—*Infancy and Human Growth.*—New York, 1928.
418 págs. en 8.° con grabados.
GESELL, Arnold.—*The Pre-School Child.*—Boston, 1923.
264 págs. en 8.°
GESELL, Arnold S., and Beatrice C. GESELL.—*The normal child and primary education.*—Boston, 1912.
342 págs. en 8.°
GHEORGOV, I. A.—*Le développement du langage chez l'enfant.*—Amsterdam, 1913.
GILBERT, J. A.—*Researches on the mental and physical. Development of school children.*—New Haven, 1894.
GODIN, Paul.—*La croissance pendant l'âge scolaire.*—Neuchâtel, 1913.
GODIN, Paul.—*El crecimiento durante la edad escolar.*—Madrid, 1917.
Es traducción del francés.
GODIN, Paul.—*Les droits de l'enfant.*—Saint Raphael (Var, Francia), 1911.
2 hs. + 280 págs. en 8.° m.
GROOS, K.—*Das Seelenleben des Kindes.*—Berlin, 1913.
206 págs. en 8.°
Es cuarta edición.
HARTLAUB, Gustav Friedrich.—*Der Genius im Kinde.*—Breslau, 1922.
187 págs. en 4.°
HARTSHORNE, Hugh.—*Childhood and character; an introduction to the study of the religious life of children.*—Boston, 1919.
VIII + 282 págs. en 8.°
HENIN, Lucien.—*Psychologie de l'enfant.*—Paris, 1923.
HENNING, H.—*Das Seelenleben des Kindes.*—Stuttgart, 1924.
HOGAN, Louise E.—*A Study of a Child.*—New York, 1898.
X + 220 págs. ilustradas con 500 dibujos originales de niños.
HUARTE DE SAN JUAN, Juan.—*Examen de ingenios para las ciencias, en el cual el lector hallará la manera de su ingenio para escoger la ciencia en que más ha de aprovechar.*—Barcelona, 1928.
La primera edición se imprimió en Baeza el año 1575.
INFORMES DEL *Gabinete Paidométrico del Colegio de San Ignacio. Sarriá.*—Barcelona, 1930.
INGLIS, M. K.—*The Children's Charter.*—London, 1909.
IOTEYKO, Mlle. I.—*La Pédologie.*—Liège, 1908.
JOLY, H.—*L'Enfant.*—Paris, 1910?

JONKHEERE, T.—*La science de l'enfant.*—Bruxelles, 1909.

Es segunda edición.

KELYNACK, T. N.—*The Child Welfare Annual.*—London, 1916.

XL + 346 págs. en 4.° con noticia de 350 autores que han escrito de asuntos paidológicos.

KENWRICK, E. y M.—*El niño desde los cinco a los diez años.*—London, 1930?

KING, Irving.—*The psychology of child development.*—Chicago, 1907.

265 págs. en 8.°

KIRKPATRICK, Edwin.—*Los fundamentos del estudio del niño.*—Madrid, 1917.

2 hs. + 476 págs. en 8.°

KLOSE, Dr.—*Die Seele des Kindes.*—Stuttgart, 1920.

KOFFKA, K.—*Die Grudlagen des psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie.*—Osterwiek am Harz, 1927.

VII + 278 págs. en 8.°

KOFFKA, K.—*Bases de la evolución psíquica. Una introducción a la Psicología infantil.*—Madrid, 1926.

Es traducción del alemán.

KOONS, W. G.—*Child's religious life.*—New York, 1903.

KUNST *(Die) im Leben des Kindes.*—Leipzig, 1901.

128 págs. en 16.° m.

LACOMBE, Paul.—*Esquise d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant.*—Paris, 1899.

LANE-CLAYPON, Janet E.—*The child welfare movement.*—London, 1920.

341 págs. en 12.°

[LÁZARO, Domingo].—*Cuestionario y estados iniciales. Pauta para facilitar el trabajo de observación a los niños.*—Madrid, 1923.

12 págs. en 16.° m.

El autor es religioso de la Compañía de María.

LEDENT, René, et Lucien WELLENS.—*Précis de Biometrie.*—Bruxelles, 1923.

Trata principalmente de Paidología.

LHOTZKY, Heinrich.—*El alma de tu hijo.*—Madrid, 1910.

2 hs. + 255 págs. en 8.°—Es traducción del alemán.

LIBER, Benzion.—*Kind und Elternhaus.*—Berlin, 1927.

LÖBISCH, Johann Elias W.—*Die Seele des Kindes in ihrer Entwicklung.*—Wien, 1854.

En la Biblioteca Nacional de Viena.

El autor era en el año 1828 ""Privatdozent für Frauen und Kinderkrankheiten".

LOISELLUS, Christophorus.—*Paedologia continens gallica domini Pybraci tetrasticha latinis tetrastichis reddita.*—Paris, 1600.

LOMBROSO, Paola.—*Saggi di psicologia del bambino.*—Torino, 1895.

XII + 284 págs.

MACARTNEY, Douglas Halliday.—*Boy Welfare.*—London, 1917.

40 págs. en 8.°

MAC DONALD, Arthur.—*Experimental Study of Children, including Anthropometrical and Psycho-physical Measurements of Washington Schools Children.*

Véanse las págs. 985-1.204 del primer tomo del *Report of the Commissioner of Education for the Year 1897-98.* (Washington, 1899).

MAC DONALD, Arthur.—*Child Study in the United States.*

Véase el cap. XXV en las págs. 1.281-1.930 del II volumen del *Report of the Commissioner of Education for the Year 1897-98.* Washington, 1899.

Con más de mil artículos bibliográficos extractados de la *Bibliography of Child Study,* de Mr. Louis N. Wilson, copioso índice alfabético de materias, numerosos grabados, catálogo del Laboratorio de Psicología de la Universidad de Harvard, en Cambridge, Mass., y catálogos de las principales casas constructoras que hay en el mundo de instrumentos de precisión para laboratorios de Psicología.

MANGOLD.—*Problems of Child Welfare.*—New York, 1914.

MARENHOLZ-BÜLOW, Baronesa.—*El niño y la Naturaleza. Exposición de las doctrinas de Froebel sobre enseñanza.*—Nueva York, 1919.

MARTOS, José.—*Registros paidológicos.*—Madrid, 1925?

MERCANTE, Víctor.—*La Paidología. Estudio del alumno.*—Buenos Aires, 1927.

244 págs. en 8.° con algunos *tests.*

MEREDITH, Christabel M.—*The Psychology of the Free Child.*—London, 1924.

III + 212 págs. en 8.°

MEUMANN, Ernest.—*Kinderpsychologie.*—Königsberg, 1907?

El autor murió el año 1915.

MILLE, P., CAILLOU et TILI.—*Psychologie de l'enfance.*—Paris, 1911.

270 págs. en 8.°

MIRGUET, V.—*La Pédologie ou Pédagogie scientifique.*—Huy, 1905.

El autor era a la sazón director de la Escuela Normal de Mons.

MONROE, V.—*Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder.*—Berlin, 1910?

MOORE, Kathleen.—*Mental Development of a Child.*—Princenton, N. J., 1914.

MOSELLANUS, Petrus.—*Paedologia in puerorum usum conscripta et aucta,*

dialogi XXXXII. Item dialogi puerilis Christ. Hegendorphini XII lepidi ac docti.—Norimbergae, 1533.

La primera edición fué impresa en Leipzig el año 1517.

MOSES, J.—*Von Seelenbinnenleben.*—Langensalza, [1910?]

MUMFORD, Edith E. Read.—*The Dawn of Character in the Mind of the Child.*—London, 1927.

MUMFORD, Edith E. R.—*The Dawn of Religion in the Mind of the Child.*—London, 1916.

NICOLAIJ, Fernando.—*Los niños mal educados.*—Barcelona, 1913.

NIEMEYER, M.—*Children and Childhood.*—London, 1921.

206 págs. en 12.°

NYNS, Arthur.—*La Pédotechnie.*—Gand, 1910?

OPPENHEIM, N.—*Die Entwicklung des Kindes.*—Leipzig, 1905.

VI + 199 págs. en 8.° m.

O'SHEA, M. V.—*The Child: His Nature and His Needs.*—Valparaiso, Indiana, 1928.

516 págs. en 8.°—Es publicación de "The Children's Foundation".

OYARZÁBAL, Eusebio de.—*La piel del niño.*—Madrid, 1912?

240 págs. en 8.°

Es obra de interés para los estudios de Higiene escolar.

PAEDOLOGISCHE *Jaarbock.*—Antwerpen, 1906-909.

Dirigía este anuario M. C. Schuyten.

PATRASCOIU, J.—*Tratado de Paidología, Paidotectnia y Pedagogía experimental.*—Buenos Aires, 1921.

PAUCHET, Víctor.—*L'Enfant. Sa preparation a la vie.*—Paris, 1929.

250 págs. en 8.°

PEREZ, Bernard.—*L'art et la poésie chez l'enfant.*—Paris, 1888.

PEREZ, Bernard.—*Le caractère de l'enfant à l'homme.*—Paris, 1892.

PEREZ, Bernard.—*L'Enfants de trois a sept ans.*—Paris, 1901.

PERSIGOUT, Gabriel.—*Essais de Pédologie Générale.*—Paris, 1909.

PIAGET, Jean.—*Études sur la Logique chez l'Enfant.—I. Le Langage et la Pensée chez l'Enfant.—II. Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant.*—Neuchâtel, 1923-1924.

Dos vols. en 8.°

PIAGET, Jean.—*El lenguaje y el pensamiento en el niño.*—Madrid, 1929.

Es traducción del francés.

PIAGET, Jean.—*La réprésentation du monde chez l'enfant avec le concours de onze collaborateurs.*—Paris 1926.

XLIII + 424 págs. en 4.° m.

De los once colaboradores de ésta, diez son femeninos, y uno de ellos, la señorita Mercedes Rodrigo, es española.

PIAGET, J., et Pedro ROSELLÓ.—*Note sur les types de description d'images chez l'enfant.*—Genève, 1922.

208-234 págs. en 4.° m.

PLAN *sistemático para el estudio del niño.*—Barcelona, 1910?

Es traducción del inglés.

PREYER, W.—*Die Seele des Kindes.*—Leipzig, 1882.

PREYER, W.—*Mental Development in the child.*—New York, 1897.

196 págs. en 8.°—Es traducción del alemán.

PREYER, W.—*El alma del niño.*—Madrid, 1908.

Es traducción del alemán y obra fundamental sobre la materia.

PRAUTL, R.—*Kinderpsychologie.*—Padeborn, 1923.

159 págs. en 8.°

PSICOLOGÍA *(La) y la Paidología según Stanley Hall.*—Madrid, 1926?

64 págs. en 8.° m.

Contiene 194 cuestionarios de investigaciones paidológicas realizadas bajo la dirección del citado profesor y rector de la Universidad de Clark, en Worcester, Mass. (América del Norte).

PSYCHOLOGY *(Experimental) and Child Study.*—London, 1922.

Es un tomo de "The New Educator's Library".

PUJASOL, Esteban.—*Filosofía sagaz y examen de ingenios.*—Barcelona, 1637.

PYLE, William Henry.—*The Examination of School Children. A Manual of Directions and Norms.*—New York, 1917.

70 págs. en 8.° con grabados.

QUEYRAT, F.—*La lógica del niño.*—Madrid, 1929.

2 hs. + 202 págs. en 8.°

Es traducción del francés.

RAMSEY, Walter R.—*Infancy and Childhood: A Popular Book on the Care of Children.*—London, 1916.

XX + 198 págs. con grabados.

RASMUSSEN, Wilhelm.—*Psychologie des Kindes.*—Leipzig, 1925.

III + 262 págs. en 8.° m. con 4 láms. y otros 43 grabados.

Es traducción del danés.

RASMUSSEN, Wilhelm.—*Child Psychology: Development in the First Four Years.*—London, 1920.

XV + 166 págs. con 5 grabados.

Es traducción del danés.

REED, A.—*The Children's Charter.*—Dublin, 1909.

REFERENCES *on the Physical Growth and Development of the Normal Child.*—Washington, 1928.

353 págs. en 8.°

Es publicación del "Department of Labor, Children's Bureau".

RELIGIOSITAT *(Die) und Sexualitat des Kindes.*—Donauworth, 1929.
159 págs. en 8.°

REPORTS *on Child Study and Scientific Pedagogy.*—Chicago, 1900.
Son publicaciones del "Board of Education".

RESTA, Raffaele.—*L'anima del fanciullo e la Pedagogia.*—Milano, 1908.

RICCARDI SACCHI, Anna.—*I bimbi alla scuola infantile.*—Milano, 1923.
68 págs. en 24.°

RIGADA, María de La.—*Paidotecnia, especialmente en lo que se refiere a los niños anormales.*—Madrid, 1916.
120 págs. + 10 hs. en 8.° con cuadros, gráficas y modelos.

ROOB, W.—*The Charm of Teaching children.*—London, 1922.

RODRÍGUEZ MATA, A.—*Examen y clasificación de los niños.*—Madrid, 1924.
40 págs. en 8.°

RODRÍGUEZ DE SAN JOSÉ DE CALASANZ, Ignacio.—*Discernimiento filosófico de ingenios para artes y ciencias.*—Madrid, 1795.

ROMANES, G. J.—*L'evoluzione mentale nell'uomo.*—Torino, 1916?

RUBIO Y CERCAS, Manuel.—De Paidología.—*El niño como sujeto de la educación.*—Madrid, 1915.

RUIZ AMADO, R.—*El arte de enseñar con un resumen de Paidología.*—Barcelona, 1916.
272 págs. en 4.° m.

RZESNITZEK, Emil.—*Zur Frage der psychischen Entwickelung der Kinderprache.*—Breslau, 1899.
36 págs. en 8.°

SAFFIOTTI, E. Umberto.—*La misura dell'intelligenza nei fanciulli.*—Roma, 1916.

SÁINZ DE LOS TERREROS, A. MUÑOYERRO y M. CIRAJAS.—*La Carpeta escolar.*—Madrid, 1919.

SANDIFORD, Peter.—*The Mental and Physical Life of School Children.*—London, 1927.
En 8.° con tablas y diagramas.

SCOOT, C. B.—*Nature Study and the Child.*—London, [1912?]

SCHNEIDER, Fr.—*Schulpraktische Psychologie.*—Paderborn, 1922.
228 págs. en 8.°

SCHUYTEN, M. C.—*De Paedologie.*—Antwerpen, 1913.
Con la misma bibliografía de la edición francesa (Gand, 1912).

SCHUYTEN, M. C.—*La Pédologie.*—Gand, 1912.
Con abundante, aunque descuidada, bibliografía.

SCHUYTEN, M. C.—*Paedologisch Jaarbock.*—Antwerpen, 1904.

SENET, Rodolfo.—*Elementos de Psicología infantil.*—Buenos Aires, 1912.
426 págs. en 8.°

SERVANTE, F. A.—*The Psychology of the Boy.*—London, 1924.

SIMON, Th.—*Le corps de l'écolier. Mensurations et fiches scolaires.*
Véanse los números del *Bulletin de la Société Alfred Binet*, de Paris, de agosto-octubre de 1921.

SIUROT, Manuel.—*Cosas de niños.*—Sevilla, 1930?

SMEDLEY, F. W.—*Report of Child Study and Pedagogic Investigation. Chicago Public Schools.*—Chicago, 1899-900.

SMIDT, Carlos Eugenio.—*Diario de un Niño de Pecho, publicado en alemán por su padre y arromanzado por su padrino literario Enrique de Mesa.*—Madrid, 1915.
172 págs. en 8.°

SOLANA, Ezequiel. — *Registro Paidológico, Mental y Patológico.* — Madrid, 1918.
100 hs. en folio.

STERN, William.—*Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung.*—Leipzig, 1920.
XII + 335 págs. en 4.° m. con datos, índice de revistas y 245 notas bibliográficas.

STERN, William.—*Die Kindersprache.*—Leipzig, 1907.

STERN, William.—*Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes I. Die Kindersprache. II. Erinnerung, Ausage und Lüge in der ersten Kindheit.*—Leipzig, 1902-1922.
Monografías sobre el desarrollo anímico del niño. I. El lenguaje del niño. II. Recuerdo, testimonio y mentira en la primera infancia.

STERN, Clara und William.—*Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Die Kindersprache.*—Leipzig, 1928.
XII + 436 págs. en 8.°

STIMPFEL, Joseph.—*Der Wert der Kinderpsichologie für den Lehrer.*—Gotha, 1908.
28 págs. en 8.°

STOKE, Stuart M.—*Occupational Groups and Child Development. A Study of the Mental and Physical Growth of Children in Relation to Occupational Grouping of Parents.*—New York, 1927.
92 págs. en 8.°

STRATZ, C. H.—*Der Korper des Kindes und seine Pflege.*—Stuttgart, 1928.
398 págs. con grabados.

SULLY, James.—*Études sur l'enfance.*—Paris, 1898.
555 págs. en 4.°
Es traducción del inglés.

TANNEZ, Any Eliza.—*The Child.*—Chicago, 1915.

TAYLOR, A. R.—*El estudio del niño.*—Nueva York, 1900.

TERMAN, Levis M.—*The Intelligence of School Children.*—London, 1927.
340 págs. en 8.°

TESTS *(Memory) of schoold children, 751 boys, 834 girls.*—Washington, 1916.

TEUSCHER, Heinrich.—*Aus dem Seelenleben des Kindes.*—Dresden, 1896.
20 págs. en 8.°

THÉODORE, M., et E. THÉODORE.—*Nos enfants.*—Liège, 1928?
282 págs. en 8.°

THORNDIKE, Edward Lee.—*Notes on child study.*—New York, 1903.
157 págs. en 8.°

TIEDEMAN, Dietrich.—*Beabachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kinder.*—Leipzig, 1787.

TIEDEMANN, Drietrich.—*El desarrollo de las facultades espirituales del niño.*—Madrid, [1923].
77 págs. en 8.° con 373 notas bibliográficas.

El citado opúsculo, como antecedente histórico de la materia, tiene gran importancia, pues la primera edición alemana data del año 1787.

No hay, seguramente, otro estudio anterior sistematizado sobre dicho asunto.

TOLOSA LATOUR, Manuel.—*El niño. Apuntes científicos.*—Madrid, 1897.

TOLOSA LATOUR, Manuel.—*La defensa del niño en España.*—Madrid, 1916.
36 págs. en 8.° m.

TONY BLANCHE, Dr.—*L'enfant. Causeries sur la manière d'élever les enfants.*—Paris, 1882.
234 págs. en 8.° m.

TRACY, Frederich.—*Psychologie der Kindheit.*—Leipzig, 1899.
158 págs. con 28 grabados.

TRACY, Frederik, *and J.* STIMPEL.—*The psychology of childhood.*—Boston, 1908.

TRACY, Frederich.—*Psicologia dell'infanzia.*—Messina, 1903.

VALAGUSSA, F.—*Il Bambino.*—Roma, 1924.
196 págs. en 8.°

VALLIN, Wallace.—*The Mental Health of the schools child.*—New Haven, 1914.

VERMEYLEN, G.—*La Psicología del niño y del adolescente.*—Madrid, 1929.
Es traducción del francés.

VERMEYLEN, G.—*El examen psicográfico de la inteligencia. Cuaderno de modelos. Texto y cuaderno de modelos.*—Madrid, 1926.

LVI láminas en 4.°

VERRIER, E.—*Le premier âge el la seconde enfance.*—Paris, 1893.

VIII + 190 págs. en 8.°

VIDONI, Giuseppe.—*La biotipologia dello scolaro in rapporto alle sue attitudine professionali.*—Genova, 1927.

127 págs. en 8.°

VILRORDT.—*Fisiología del niño.*—Berlin?, 1877.

Citado por Preyer en su obra *El alma del niño.*

WADDLE, Charles W.—*An introduction to child psychology.*—Boston, 1918.

317 págs. en 8.°

WALLIS, B. C.—*The Thechnique of Examining Children.*—London, 1927.

WARNER, Francis.—*The Study of Children and their School Training.*—London, 1910?

WATSON, John B.—*Psychological Care of Infant and Child.*—New York, 1928.

195 págs. en 8.°

WENTWORTH, Mary M.—*Individual differences in the intelligence of school children.*—Cambridge, 1926.

162 págs. en 8.° con tablas y diagramas.

WANG, Chang Ping.—*The general Value of Visual Sense Training in Children.*—Baltimore, 1916.

96 págs. en 8.°

WAGNER, G.—*Juventud.*—Madrid, 1916.

WELLENS, Lucien.—Véase LEDENT, René.

WRESCHNER, Arth.—*Die Sprache des Kindes.*—Zurich, 1912.

WILSON, L. N.—*Bibliographie de l'étude de l'enfant en 1908-9.*—Washington, 1910.

Bulletin del "Bureau of Education", núm. 457, de dicha capital.

WINCH, W. H.—*Children's perceptions.*—Baltimore, 1914.

240 págs. en 8.°

WITTELS, Fritz.—*Die Befreiung des Kindes.*—Stuttgart, 1928?

WILLIAMS, Henry Smith.—*Bringing up the Normal Child.*—Santa Rosa, Cal. (Am. del N.), 1914.

28 págs. en 8.°

WINCH, W. H.—*When Should a Child regin School.*—Baltimore, [1914?]

108 págs. en 8.°

WOOD, H. K.—*Provisions of the Children Act, 1908, Examined and Explained.*—London, 1909.

WOOLEY, Helen T., and Charlotte R. FISCHER,—*Mental and Physical Measurements of Working Children.*—Princenton, N. J., 1914.

WHITING PATCH, Kate.—*The sesitive child, as revealed in some talks with a little boy.*—New York, 1910.

93 págs. en 8.°

WRIGHT, Wendell William.—Véase SMITH, Henry Lester.

WULFFEN, Erich.—*Das Kind, sein Wesen und sein Entartung.*—Berlin, 1913.

542 págs. en 8.°

YERKES, R. M., and J. CURTIS FOSTER.—*A point scale for measuring mental ability, 1923 revision.*—Baltimore, 1923.

VII + 219 págs. en 8.°

ZEITSCHRIFT *für Kinderpflege.*—Berlin, 1909.

ZIEHEN, T.—*Die Ideenassociationen der Kinder.*—Berlin, 1898.

66 págs. en 8.°

ZILLER, T.—*Regierung der Kinder.*—Leipzig, 1857.

NOTA ADICIONAL

Ofrecen interés, desde el punto de vista paidológico, algunas obras de Pedagogía citadas en las páginas de los tomos de esta obra que a continuación se indican:

TOMO I

Capítulo VII.—Eugénica, Maternología, Puericultura y Pedagogía.—Páginas, 291-8.

Cap. IX.—Fisiología del crecimiento y Antropometría pedagógica.—Páginas 337-41.

Cap. XI.—Art. II.—Fatiga y ejercicio corporal.—Págs. 399-400.

Cap. XIII.—Art. II.—Higiene escolar.—Págs. 512-6.

TOMO II.

Capítulo I.—Psicofisiología y Psicología pedagógicas.—Págs. 28-44

Cap. VII.—Atención y fatiga mental.—Págs. 131-3.

Cap. VIII.—El interés y la educación.—Págs. 142-3.

Cap. X.—Imaginación y memoria sensitiva.—Págs. 190-1.

Cap. XII.—Psicología del entendimiento.—Págs. 263-8.

Cap. XIV.—Educación intelectual.—Págs. 314-7.

Cap. XXII.—Educación psíquica en general.—Págs. 472-3.

Cap. XXVI.—Vocación, orientación profesional y selección de los bien dotados.—Págs. 570-87.

CAPITULO XXVIII

Los fines de la educación y sus ciencias fundamentales

Pedagogía social

1. Los fines de la educación y sus ciencias fundamentales.—2. Concepto filosófico de fin.—3. Necesidad de determinar el fin en orden a la educación.—4. El fin de la educación debe conformarse con el fin del hombre.—5. La sociabilidad es atributo del hombre.-6. Sociología, Pedagogía y Pedagogía social.-7. Opiniones autorizadas referentes a Pedagogía social.—8. Cooperadores de la educación social.—9. Algunas aplicaciones pedagógicas deducidas de la doctrina expuesta en este capítulo.—10. Notas bibliográficas.

1. Los fines de la educación y sus ciencias fundamentales.—Exploradas hasta ahora en los capítulos anteriores las ciencias fundamentales de la Pedagogía que contribuyen principalmente al conocimiento psicofísico del educando y al del objeto y medios de la educación en general, resta por hacer en este capítulo y en los dos siguientes la exploración de las ciencias que sirven de base a la teoría de los fines de la educación, a saber: Sociología, Derecho y Religión, que responden a los ideales de la vida social, de la vida ciudadana y de la vida religiosa, en su relación con las grandes instituciones educadoras (1).

"La educación—ha dicho en fecha reciente Pío XI (2)—es obra necesariamente social, no solitaria. Ahora bien, tres son las sociedades ne-

---

(1) Ningún pedagogo de solvencia espiritual deja de incluir la moralidad entre los fines de la educación, pero tal fin no se incluye en este capítulo por haber tratado extensamente de tan importante materia en el XVI del presente volumen, dedicado a la Ética o Filosofía moral en sus aplicaciones pedagógicas.

Véanse las páginas 330-55.

(2) Encíclica *Divini illius Magistri* sobre "La educación cristiana de la juventud", de 21 de diciembre de 1929.

cesarias, distintas, pero armónicamente unidas por Dios, en el seno de las cuales nace el hombre: dos sociedades de orden natural, tales son la familia y la sociedad civil; la tercera, la Iglesia, de orden sobrenatural."

"Ante todo, la familia, instituída inmediatamente por Dios para un fin suyo propio, cual es la procreación y educación de la prole, sociedad que por esto tiene prioridad de naturaleza, y consiguientemente, cierta prioridad de derechos, respecto de la sociedad civil."

"Sin embargo, la familia es sociedad imperfecta, porque no tiene en sí todos los medios para el propio perfeccionamiento; mientras la sociedad civil es sociedad perfecta, pues encierra en sí todos los medios para el propio fin, que es el bien común temporal, de donde se sigue que bajo este respecto, o sea en orden al bien común, la sociedad civil tiene preeminencia sobre la familia, que alcanza precisamente en aquélla su conveniente perfección temporal."

"La tercera sociedad, en la cual nace el hombre, por medio del Bautismo, a la vida divina de la Gracia, es la Iglesia, sociedad de orden sobrenatural y universal, sociedad perfecta, porque contiene todos los medios para su fin, que es la salvación eterna de los hombres, y, por tanto, suprema en su orden."

"Por consiguiente, la educación que abarca a todo el hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturaleza y en el de la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias, en una medida proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines, según el orden actual de la providencia establecida por Dios."

Ya quedan explicados en los primeros capítulos de la presente obra el fin del hombre (1) y los fines de la educación (2); pero indicados uno y otros sumariamente procede exponer ahora los fundamentos de aquellas nociones preliminares para obtener las normas pedagógicas que a tan importante doctrina se refieren.

2. Concepto filosófico de fin.—Fin es aquello por lo cual obra la causa eficiente. Siempre que conscientemente hacemos algo, por algo lo hacemos, y este algo es lo que nos mueve a hacer.

Todo fin supone un agente, así como todo agente supone un fin.

---

(1) Tomo I, págs. 185-6.

(2) Tomo citado, págs. 127-34.

El fin lo definió Aristóteles como "aquello por lo cual se hace algo" (1).

Por fin se entiende también en Filosofía el bien a que tienden los seres por su propia naturaleza (2).

El fin, en su concepto metafísico, es equivalente al de agente o causa final (3).

En el hombre el fin se concibe como un bien conocido que determina a la voluntad en actos necesarios o útiles para conseguir aquel bien (4).

La inclinación voluntaria obedece al conocimiento del bien o, al menos, a su imaginación.

El fin, que es lo primero en la intención y lo último en la ejecución (5), determina los medios, y toma de los géneros irreductibles de las cosas la cualidad, la cantidad, el modo, el tiempo y el lugar de los actos.

El fin de las operaciones debe conspirar al fin natural del operante, y por tal causa, los fines de la educación deben estar total, íntegra y enteramente subordinados al fin último del educando, que es, por necesidad real y lógica, el Ser Supremo.

3. NECESIDAD DE DETERMINAR EL FIN EN ORDEN A LA EDUCACIÓN.—De lo antedicho se desprende la importancia que el fin ejerce en los actos voluntarios, y siendo la educación uno de ellos, necesariamente ha de quedar supeditada, como todos los demás, al concepto del fin.

---

(1) *Finis est id cujus gratia aliquid fit.*

Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases, publicado por Profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), pág. 560.

(2) La tendencia natural en el hombre hacia el bien es congénita.

Esta tendencia en los seres inconscientes se llama "apetito natural".

(3) La causa final es la causa primera o causa de las causas *(causa causarum).*

(4) *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases,* publicado por profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, tomo I (Barcelona, 1927), pág. 560.

(5) *Quod est prius in intentione, est posterius in executione.*

ORTI Y LARA, J. M.—*Etica o principios de Filosofía Moral* (Madrid, 1859), pág. 7.

Sin la determinación del fin de la educación es imposible que la doctrina pedagógica tenga sistema, y si el sistema es necesario en toda disciplina científica, lo es mucho más en los estudios pedagógicos, que constantemente sufren en nuestra Patria tantas y tantas influencias extranjeras.

En el hombre, como en todos los seres creados, distinguen los filósofos dos fines pimordiales: uno intrínseco propio de nuestra naturaleza y otro extrínseco en relación con los demás de la creación que sirve al orden natural del Universo.

El fin intrínseco es la base del extrínseco.

Estos fines convergen hacia el fin Supremo, que es la Causa primera de la creación y del orden universal.

Todo el orden del universo procede del primer motor (1).

Los fines parciales del hombre, tanto los intrínsecos como los extrínsecos, se reducen a dos: el social y el religioso, que absorben a todos los demás.

De ellos se trata en los artículos siguientes, dedicando un capítulo especial al fin jurídico y a la virtud del patriotismo por su notoria importancia dentro de los fines sociales de la educación.

4. El fin de la educación debe conformarse con el fin del hombre.—Si la educación tiene por fin inmediato la perfección del hombre, queda implícitamente afirmado que el fin de la educación debe conformarse con el fin del hombre. Lo contrario sería absurdo o, por lo menos, contradictorio.

La perfección del hombre no se concibe sino como una evolución con tendencia a su fin y si esta tendencia se contraría o, por lo menos, no se favorece la consecución del fin se retrasa o se malogra.

Podrá haber opiniones diferentes sobre el fin del hombre, pero una vez determinado, se determina también, aunque sea implícitamente, el fin de la educación.

Cualquiera que sea el concepto que se tenga de los fines hu-

---

(1) *Totus ordo universi est propter primum moventer.*

Véanse las páginas 589-90 en el tomo I (Barcelona, 1927) del *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases*, publicado por los profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina.

manos debe considerarse como fin último el de conseguir la mayor felicidad posible, y como la mayor felicidad es la eterna, puede afirmarse que si la vida eterna es el fin último del hombre también lo será de la educación (1).

"El fin supremo del hombre—dice M. Mauxion con referencia a Herbart (2)—debe ser también el fin supremo de la educación."

"La unidad del plan—dice W. Rein (3)—es inconcebible sin la unidad de fin."

"Sólo podremos aspirar a dominar la situación cuando el plan de la educación aparezca como un sistema de fuerzas que, a través de los años, persiga uno y el mismo fin."

"La Pedagogía de los fines—dice el P. de la Vaissière (4)—, inspirándose en la psicología y en la moral, establecerá la lista de estos fines secundarios, estudiará su armonía, su encadenamiento, su mutua dependencia. Ella determinará los fines particulares que habrá que realizar para conducir al alumno a tal situación social, dará los principios directivos de los programas de educación para tal o cual determinado individuo."

"A la pedagogía de los fines toca estudiar la justa razón de las tendencias enciclopédicas actuales; dirimir la controversia, tan apasionada en la actualidad de la educación más o menos amplia de los jóvenes; decirnos si las lenguas griega y latina deben conservar su papel educativo, juzgar si conviene dar nociones de Historia Natural y de Física a alumnos destinados claramente a los trabajos manuales, etc."

5. LA SOCIABILIDAD ES ATRIBUTO DEL HOMBRE.—El hombre es sociable. El hombre sin la asistencia social perecería irremisiblemente.

Nuestras necesidades demuestran la necesidad de la sociedad, y de igual manera demuestran la sociabilidad humana nuestras inclinaciones y nuestras facultades.

El lenguaje es el más importante testimonio de la sociabilidad humana.

---

(1) La parte de la Teología que trata del último fin del hombre se llama Escatología.

(2) MAUXION, M.—*L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (Tours, 1906), pág. 83.

(3) REIN, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1916?), pág. 83.

(4) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología experimental* (Madrid, 1919), página 8.

El lenguaje sería inútil si careciésemos de semejantes con quienes poder comunicarnos.

Afirmando que el hombre está destinado a vivir en sociedad dice Balmes lo siguiente:

"Las leyes que rigen en la generación, crecimiento y perfección del hombre físico, son un argumento irrecusable de que no puede estar solo; y las que presiden el desarrollo de sus facultades intelectuales y morales, confirman la misma verdad. Al nacimiento precede la sociedad entre el marido y la mujer, y sigue la sociedad del hijo con la madre. Sin estas condiciones, o no existe el hombre, o muere a poco de haber visto la luz. La debilidad del recién nacido indica la necesidad de amparo, y el largo tiempo que su debilidad se prolonga, manifiesta que este amparo ha de ser constante. Dejadle solo cuando acaba de nacer, y vivirá pocas horas; abandonadle en un bosque, aun cuando cuente ya algunos años, y perecerá sin remedio. La necesidad de la comunicación con sus semejantes la manifiestan con no menor claridad las condiciones de su desarrollo intelectual y moral; el individuo solitario vive en la estupidez más completa: o no tiene ideas intelectuales y morales, o son tan imperfectas, que no se dejan conocer. De esto debemos inferir que el hombre no está destinado a vivir solo, sino en comunicación con sus semejantes: de lo contrario, será preciso admitir el despropósito de que la naturaleza le forma para morir luego de nacido, o para vivir en la estupidez de los brutos, si su vida se conservase por algún accidente feliz" (1).

6. Sociología, Pedagogía y Pedagogía social.—Entiéndese etimológicamente por Sociología la ciencia de la sociedad, y más técnicamente, según el concepto moderno de dicha disciplina, "la ciencia del orden social en la sociedad civil para implantarlo, mantenerlo y afianzarlo" (2).

Spencer definió la Sociología como "la ciencia de la evolución social", y Toniolo, como "la ciencia de la sociedad y de la civilización" (3).

(1) Balmes, J.—*Curso de Filosofía elemental. Etica* (Barcelona, 1905), págs. 90-1.

(2) Menéndez y Pelayo calificó de bárbara la palabra Sociología en *La Ciencia Española* (Madrid, 1887). Véase la pág. 126 del primer tomo.

(3) Véanse otras definiciones de la Sociología en el número de *La Paz Social*, de Madrid, correspondiente al mes de marzo de 1909, reproducidas en el *Tratado elemental de Sociología cristiana*, de J. M.ª Llovera (Barcelona, 1930), págs. 4-5.

La Sociología estudia el concepto, el origen y los elementos de la sociedad, los vínculos sociales; las clases de sociedad (familia, municipio, Estado, escuela, iglesia, etc.); las clases sociales; el orden social; las normas de conducta social; la autoridad como elemento social; los fines sociales (intelectual, moral y económico), y las cuestiones sociales con sus problemas y soluciones posibles (1).

Basta considerar los puntos enunciados en el párrafo anterior para deducir su íntima relación con la familia, la escuela, el Estado y la Iglesia, que son las instituciones educadoras por excelencia, y para afirmar la relación de la Sociología con la Pedagogía.

En efecto, la escuela, como institución técnica de educación, es una sociedad (2) en que se amplía la de la familia y en que se prepara al educando para la vida en la sociedad total humana; en la escuela se establecen y fortifican los vínculos sociales; en la escuela se mezclan y compenetran las diferentes clases de la sociedad; se crea, se sostiene y se practica el orden social; se ejercitan en su práctica la autoridad y los subordinados; en la escuela se realizan fines de cultura, morales y hasta económicos y pueden repercutir en ella los problemas sociales, que dan ocasión al maestro para iniciar a los niños en las posibles soluciones de

---

(1) La Sociología tiene un complemento científico en la Psicología social o colectiva que se define como "una parte de la Psicología empírica que estudia en sus manifestaciones genuinamente psicológicas la vida psíquica del hombre en sociedad, deduciendo leyes generales e indagando las causas de origen psicológico."

Ibero, José M.ª—*Elementos de Psicología empírica* (Barcelona, 1916), página 475.

Pietro Romano, en el capítulo XIV de su *Psicologia pedagogica* (Torino, 1906) trata de la "Psicología social y de la finalidad educativa psicológica".

(2) La sociedad humana puede definirse como agrupación de personas para realizar un fin con los medios necesarios para realizarle.

Entre las sociedades civiles de mayor interés pedagógico figuran por derecho propio la familia, el Municipio, la escuela, la nación, el Estado y la Iglesia, que guía y ampara a las demás y a la cual se le debe entera sumisión porque es de orden sobrenatural.

los conflictos entre el capital y el trabajo que con frecuencia ofrece la vida moderna.

La escuela, además de ser una sociedad, puede ser y es de hecho un campo dilatado de experiencias sociales en sus múltiples instituciones circunescolares y postescolares que se nutren ya de la vida social humana en su conjunto y total desarrollo (1).

Siendo la sociabilidad un atributo de la naturaleza humana, parece evidente la necesidad de conocer la ciencia de la sociedad si se ha de educar al hombre atendiendo los atributos de su naturaleza.

Por otra parte, después de haber afirmado el fin social de la educación, queda implícitamente afirmada la relación de la Sociología y la Pedagogía.

"Toda cuestión de educación—ha dicho un notable pedagogo contemporáneo (2)—es a la vez un problema de Biología, de Fisiología y de Sociología."

W. H. Pyle, después de afirmar que la Sociología determina el fin de la educación, declara que "todo el que quiera ser maestro, debe estudiar Sociología" (3).

La educación, por último, *es una función social.*

No parece que hay necesidad de aducir nuevos datos para demostrar la relación de la Pedagogía con la Sociología, y dada esta relación ya se advierte que es fundamental, porque la Sociología comprende, en el vasto campo de su contenido doctrinal, no sólo a la escuela, sino a todas las instituciones sociales, aunque no tengan la educación como objeto propio.

De estas íntimas relaciones de doctrina han nacido lógicamente los conceptos de Sociología pedagógica y más propiamente de Pedagogía social de que son notables representantes Paul Natorp en Europa y John Dewey en América del Norte.

---

(1) Véase en el tomo de *Organización escolar* el capítulo XIV que trata de las "Instituciones complementarias de la escuela" circum y postescolares.

(2) Pierre Bovet. Véase

Godin, Paul.—*La croissance pendant l'âge scolaire* (Neuchatel, 1913), página 20.

(3) Pyle, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), págs. 8 y 10.

En este sentido puede definirse la *Pedagogía social como la ciencia de la educación por la comunidad y para la comunidad.*

Conviene advertir, sin embargo, que este concepto puede conducir a grandes extravíos si, atribuyéndole un valor absoluto, no se subordina a los principios de la Moral y de la Religión.

"No puede confundirse—dice Georg Kerschensteiner (1)—el tipo social con el tipo socialista."

Por Sociología pedagógica se entiende sencillamente la aplicación de la Sociología a la educación.

7. Opiniones autorizadas referentes a Pedagogía social.—Son muchas las opiniones que pueden aducirse en pro de la Pedagogía social. Basten, sin embargo, las que a continuación se extractan, remitiendo además al lector a las notas bibliográficas de este capítulo para ampliar el estudio del tema en la extensión conveniente.

El pedagogo alemán Paul Natorp explica así el concepto de Pedagogía social en la obra que ha dedicado a la materia:

"El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana. Para convencerse de ello de la manera más breve, representémonos lo que sería de nosotros si creciésemos fuera de todo influjo de comunidad humana. Ciertamente descenderíamos a lo animal; por lo menos la peculiar disposición humana sólo se desarrollaría de modo sumamente pobre, sin rebasar el grado de una sensibilidad cultivada."

"Pero el hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo. El hombre particular es propiamente sólo una abstracción, como el átomo del físico. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre."

"Así como la ciencia social olvida esto cuando intenta explicar la sociedad por una unión meramente externa de particulares a los cuales se considera aislados ante sí; así como la Etica lo pasa por alto siempre que hace derivar del egoísmo, como resorte, si no único, al menos únicamente originario y natural en el hombre, la vida moral y el pensar mediante una

(1) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 44.

evolución cualquiera, de igual modo también la doctrina de la educación tiene que perder de vista su problema cuando no reconoce como principio y remate que la educación no existe sin la comunidad."

"Ni una sola percepción humana se desarrollaría en el hombre fuera de la comunidad" (1).

Y en otro pasaje del mismo capítulo añade lo siguiente el citado pedagogo alemán:

"No existe ninguna *conciencia propia,* ni puede existir sin oposición a otra conciencia, y al mismo tiempo sin relación positiva con ella; ninguna inteligencia consigo misma sin la base de la inteligencia con otros; no ocurre, ni es posible, el ponerse frente a sí mismo, el juzgarse a sí mismo sin la múltiple experiencia de cómo una conciencia se pone frente a otra, de cómo uno juzga a los demás; no existe pregunta ni respuesta, enigma ni solución, como primeros pasos en la conciencia propia de cada uno en particular, sin que todo esto haya ocurrido primero en la relación recíproca de los individuos en la comunidad. ¿Cómo podría yo convertirme a mí mismo en tú, si primero no estuviese frente a mí un tú en el cual reconozco un otro yo?"

"El concepto de la pedagogía social significa, por tanto, el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella. Conforme a esto tiene también que determinarse el problema último y más comprensivo de la cultura para los particulares y para todos los particulares. *Las condiciones sociales* de la cultura, por tanto, y las condiciones *culturales* de la *vida social:* tal es el tema de esta ciencia. Y nosotros consideramos esto, no como dos problemas separados uno de otro, sino como un problema único. Pues la comunidad consiste sólo en la unión de los individuos, y esta unión, a su vez, sólo en la conciencia de los miembros particulares. La ley última es, por tanto, necesariamente idéntica para ambos, individuo y comunidad."

"Según mi tesis, entre individuo y comunidad existe una relación mutua tan estrecha, que en fin de cuentas, carece de sentido la separación externa de una pedagogía individual de una social. Cierto que un punto de vista individual es de todos modos posible, aunque incompleto; pero el punto de vista social incluye necesariamente el individuo, o por lo menos, contiene los principios para él" (2).

(1) Natorp, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), págs. 97 y 102.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1913), págs. 103 y 106-7.

"Toda actividad educadora—añade P. Natorp (1)—se realiza sobre la base de la comunidad."

"El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo en la Física."

"En realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana."

"La relación mutua general del concepto educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de Pedagogía social."

John Dewey en su obra *La Escuela y la Sociedad* opina que el fin que debemos proponernos al educar es "el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida" "convertir cada una de nuestras escuelas en una comunidad de vida embrionaria, llenas de actividad de diversos tipos y ocupaciones que reflejen la vida de la sociedad más amplia que la envuelve, penetradas del espíritu del arte, de la historia y de la ciencia" (2).

Discurriendo de modo parecido a Natorp sobre la insignificancia del individuo y sobre la importancia de la sociedad, dice lo guiente W. T. Harris:

"El hombre, como individuo, es insignificante; como conjunto social, constituye un milagro vivo. Mediante participación, el individuo se capacita para reforzarse con las percepciones sensibles de todos, los pensamientos y las reflexiones de todos y la experiencia y la vida de todos. Él madura lo que otros ven, aprovecha la vida de los demás, sin tener que pagar el pesado precio de la primera experiencia. Todos los errores cometidos por los demás se recogen como experiencia positiva y son acumulados como sabiduría por la raza para cada individuo. Se libra así éste de la perturbación de volver a ensayar lo que ya se ha comprobado como un error, y evita así el dolor que de él procede" (3).

Algo se había adelantado Luis Vives en este orden de consideraciones cuando dijo:

---

(1) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 39 y 42.

(2) Dewey, John.—*La Escuela y la Sociedad* (Madrid, 1929), páginas 33 y 48.

(3) Harris, W. T.—*Fundamentos psicológicos de la educación* (Madrid, 1916), págs. 287-8.

"Pues hemos nacido para la sociedad, no podemos vivir en absoluto fuera de ella, y así lo ha establecido la naturaleza" (1).

Encareciendo la importancia de la educación social dicen lo siguiente Demoor y Jonckheere:

"La educación tiene un fin social. El niño está destinado a convertirse en una unidad que obra en el seno de una colectividad."

"Es, pues, preciso, a nombre de un interés social superior, que la escuela le haga adquirir hábitos para permitirle ulteriormente formar parte de la sociedad en la cual ha de vivir."

"No lo olvidemos. La educación debe poseer necesariamente un doble objetivo: desarrollar al niño por sí mismo y desde el punto de vista de la colectividad" (2).

La exageración del criterio social de la vida, que prácticamente degenera en socialismo, ha sido combatido, no sólo por los escritores católicos, sino por algunos pensadores modernos como Emile Boutroux afirmando que "el individuo es el único principio y el único fin de la organización social toda entera" (3).

Determinando Balmes con su habitual clarividencia el fundamento de la organización social, dice lo siguiente:

"Hay que restringir la libertad individual lo necesario para mantener el orden público y la justa libertad de todos."

"La libertad individual absoluta es imposible en cualquiera organización social" (4).

8. Cooperadores de la educación social.—Indicada la influencia de la familia, de la Iglesia y del Estado en la educación, queda implícitamente demostrada la participación que estas instituciones civilizadoras pueden tener por sus legítimos representantes en la educación social de los niños y de los adultos.

---

(1) Vives, Luis.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), págs. 26-7.

(2) Demoor, J., y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 229-30.

(3) Véase la sesión pública del Instituto de Francia correspondiente al 25 de octubre de 1919.

(4) Balmes, J.—*Curso de Filosofía elemental. Etica* (Barcelona, 1905), págs. 122-3.

De esta suerte, los padres deben cooperar con el maestro a la educación social de sus hijos; los sacerdotes, a la de sus feligreses y la de las autoridades a la de sus subordinados.

La escuela, como sociedad intermedia entre la familia y la nación, puede y aun debe recibir con agradecimiento toda cooperación dirigida a perfeccionar la educación social de sus alumnos, y en este caso se hallan, no sólo los curas párrocos, sino los médicos, los farmacéuticos, los ingenieros, los militares, los oradores, los artistas y, en general, todas las personas cultas que ofrezcan su palabra y su acción en favor de los educandos dentro del sano criterio en que debe inspirarse toda empresa educativa.

9. ALGUNAS APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEDUCIDAS DE LA DOCTRINA EXPUESTA EN ESTE CAPÍTULO.—Además de las conclusiones pedagógicas enunciadas en los párrafos anteriores, aún es posible formular otras deducidas de la teoría social expuesta en este capítulo.

Desde luego conviene advertir que *el niño, desde el punto de vista del fin, es un ser incompleto que han de completar los padres y maestros.*

Siendo el fin social uno de los fines de la vida, *si la educación ha de conformarse con la naturaleza humana y con el fin del hombre, ha de preparar necesariamente para la vida social.* La educación ha de ser social porque el hombre ha nacido para vivir en sociedad y a la sociedad debe el cumplimiento de deberes transcendentales.

No basta educar para vivir en sociedad, sino para mejorar en ella las condiciones de la vida.

"La perfección de la sociedad—dice Balmes (1)—es en último análisis la perfección del hombre."

John Dewey, en el artículo que titula *Mi credo pedagógico*, dice lo siguiente sobre el concepto de educación social:

---

(1) BALMES, J.—*Curso elemental de Filosofía. Etica* (Barcelona, 1905), página 116.

"Creo que toda educación procede mediante la participación de lo que es individual en la conciencia social de la raza."

"Creo que la única verdadera educación puede fundamentarse en los estímulos de las capacidades del niño, estímulo que ha de proceder de las exigencias de la situación social en que se encuentre."

"Creo que el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico y otro social, y que ninguno de ellos puede subordinarse al otro o considerarse en lugar secundario, sin conducir a desagradables consecuencias."

"Creo que el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización es necesario para poder interpretar las capacidades del niño."

"Creo que los aspectos psicológico y social se relacionan de manera orgánica y que la educación no puede considerarse como un compromiso entre ambos aspectos o como una superposición del uno al otro."

En resumen, creo que el individuo que ha de ser educado es un ser social y que la sociedad es una agrupación orgánica de individuos" (1).

W. H. Pyle, en su *Psicología educativa* dedica el capítulo VI a los instintos sociales, y estudiando los gregarios de pandillaje y camaradería, dice textualmente:

"El desarrollo de los instintos sociales es una de las más grandes posibilidades de la escuela, y como ésta no ha hecho nada en este sentido, la educación del citado instinto ha revertido a las calles" (2).

También Edwin A. Kirkpatrick en su obra *Los fundamentos del niño* trata del "desenvolvimiento del instinto social" con análogo criterio al de W. H. Pyle.

Véanse las páginas 147-55 en la edición de Madrid publicada el año 1917.

10. Notas bibliográficas.—Las notas bibliográficas a que se ha hecho referencia en el número 7 de este capítulo son las siguientes:

Alonso Palomeque, Aurelio.—*El maestro católico puede ser un factor importantísimo en la acción social.*—Sevilla, 1900.

Alvarez Morote, Luis.—*La educación social en la vida contemporánea.*—Avila, 1902?

---

(1) Véase el número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, correspondiente al 30 de noviembre de 1924.

(2) Véase la pág. 79 en la edición de Madrid de 1917.

ASPECTS *(Social) of Education.*—London, 1921?

BADLEY, J. H.—Véase DUMONCHEL, P.

BALDWIN, James Mark.—*Social and ethical interpretations in mental development. A study in Social Psychology.*—New York, 1913.

BEAUPIN, E.—*L'Éducation sociale et les Cercles d'études.*—Paris, 1918?
250 págs. en 16.°

BEAUPIN, E.—*La educación social.*—Madrid, 1912.
196 págs. en 8.°
Es traducción del francés.

BELOT, A.—Véase DUMONCHEL, P.

BUCHENAU, Arthur.—*Pestalozzi Socialphilosophie.*—Leipzig, 1919.

BUDDE, G.—*Sozialpädagogik und Individualpädagogik.*—Langensalza, 1913.
IV + 180 págs. en 8.°

CAMAÑA, Raquel.—*Pedagogía social.*—Buenos Aires, 1916?
230 págs. en 8.°

CLOW, F. R.—*Principles of Sociology with Educational Applications.*—London, 1920.

COLLARD, F.—*La Pédagogie sociale.*—Louvain, 1919.
63 págs. en 4.°

COSTAS, Saturnino.—*Cuestiones de pedagogía y sociología.*—Buenos Aires, 1929.
1 + 101 págs. en 8.°

CUENCA Y DE PESSINO, Luis de.—*La ciencia sociológica... Tratado de Sociología cristiana.*—Barcelona, 1919.
XII + 404 págs.

CHANCELLOR, William E.—*Educational sociology.*—New York, 1917.

DAWSON, Edgard and others.—*Teaching the social studies.*—New York, 1927.
XVI + 405 págs. en 8.° con mapas.

DAVY.—*Eléments de Sociologie. Sociologie politique.*—Paris, 1924.
233 págs. en 18.°

DEWEY, John.—*The School and Society.*—Chicago, 1915.
XVI + 164 págs.

DEWEY, John.—*La Escuela y la Sociedad.*—Madrid, 1929.
102 págs. en 8.°
Es tercera edición.

DEWEY, John.—*L'éducation au point de vue social.*
Véase *L'année pédagogique,* publiée par L. Céllerier et L. Duglas. Troisiéme année, 1913.—Evreux, [1914].

DOBBS, A. E.—*Education and Social Movements, 1700-1850.*—London, 1918.

DOMINICIS, S. De.—*Scienza comparata dell'educazione.*—Pavia, 1910?

I. Sociologia pedagogica.

II. Antropologia pedagogica.

III. Vita interna della scuola.

DUMONCHEL, P.; A. BELOT, J. H. BADLEY y A. SCOTT.—*La Educación Social y la Escuela.*—[Madrid, 1928?]

159 págs. en 8.°

DURKHEIM, Emile.—*Educaçao e Sociologia.*—São Paulo, 1929.

Es traducción del francés.

DURKHEIM, E.—*Education et sociologie.*—Paris, 1922.

160 págs. en 8.°

EBLÉ, Maurice.—*La Question sociale aujourd'hui.*—Paris, 1923.

362 págs. en 8.°

FINNEY, R. L.—*A sociological philosophie of education.*—New York, 1928.

574 págs. en 8.°

GARRIGUET, L.—*Question sociale et écoles sociales.*—Paris, 1923?

GASCÓN Y MARÍN, José.—*Educación social y política.*—Zaragoza, 1897.

30 págs. en 8.° m.

GILLETTE, John Morris.—*The Family and Society.*—Chicago, 1914.

164 págs. en 8.°

GOOD, Alvin.—*Sociology and education: sociology from the viewpoint of education.*—New York, 1926.

XXVII + 589 págs. en 8.°

HANAUER, Wilhelm.—*Die soziale Hygiene des Jugendalters.*—Berlin, 1911.

HANAUER, Dr.—*Soziale Hygiene und Schule.*—Frankfurt, 1909.

HART, Joseph Kinmont.—*A social interpretation of education.*—New York, 1929.

XX + 458 págs. en 8.°

HARTMAN, G.—*The Child and His Schools: An Interpretation of Elementary Education as a Social Process.*—London, 1922.

HEATH, Llewellyn.—*Infant, Parent, and State. A Social Study and Review.*—London, [1910?]

HESSE, A., et GLEYZE.—*Notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation.*—Paris, 1922.

292 págs. en 8.°

HOLDSCHMIDT, A.—*Arbeits Schule und katholischer Religionsunterricht.* Frankfurt am Main, 1923.

184 páginas.

KAWEREAU, Siegfried.—*Soziologische Pädagogik.*—Leipzig, 1924.
304 págs. en 8.°

KINEMAN, John A.—Véase MARTZ, Charles E.

KING, Irving.—*Education for social efficiency.*—New York, 1913.

KLATT, G.—*Geschlechtliche Erziehung als soziale Aufgabe.*—Leipzig, 1927.

L'ÉDUCATION *et la Solidarité.*—Paris, 1923?
Contiene trabajos presentados al III Congreso Internacional de Educación moral.

LÓPEZ NÚÑEZ, Alvaro.—*La previsión en la escuela.*—Madrid, 1928.
16 págs. en 4.° m.

LUGAN, A.—*L'Enseignement social de Jésus.*—Paris, 1921.
257 págs. en 12.°

LLOVERA, José M.ª—*Tratado elemental de Sociología cristiana.*—Barcelona, 1929?
XII + 392 págs. en 4.°
Es sexta edición .

MANN, Friedrich.—*Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik.*—Langensalza, 1921?
Es el opúsculo 74 del *Pädagogisches Magazin* fundado por el autor.

MARTÍNEZ BASELGA, Pedro.—*Sociología y Pedagogía.*—Zaragoza, 1909.

MARTZ, C. E., and J. A. KINNEAMAN.—*Social science for teachers.*—Boston, 1923.
XII + 340 págs. en 12.°

MONROE, W.—*Die Entwickelung des sozialen Bewusstseins des Kindes.* Berlin, 1899.

MONTIER, Edward.—*De l'Éducation sociale et sentimentale des filles.*—Paris, 1918?
146 págs. en 8.°

MORGAN, Alexander.—*Education and Social Progress.*—London, 1916.
VII + 252 págs. en 8.°

NAMIAS, Amerigo.—*La pedagogie sociale (Soziale Pädagogik) di Paul Bergemann.*—Roma, 1910.
206 págs. en 8.° m.

NATORP, Paul.—*Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik.*—Stuttgart, 1922.
Tres tomos de 236, 187 y 155 págs., que tratan de Platón, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Herbart y Kant, como pedagogos sociales.

NATORP, Paul.—*Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft.*—Stuttgart, 1920.
XII + 400 págs. en 8.°

NATORP, Paul.—*Pedagogía social.*—Madrid, 1910?

Véase la nota descriptiva del contenido de dicha obra en las páginas 425-6 de este volumen en el capítulo XIX dedicado a la educación de la voluntad.

NAUDET, P.—*Premiers principes de Sociologie catholique.*—Paris, 1910?

NEUMANN, H.—*Education for moral growth.*—London, 1923.

XII + 398 págs. en 8.°

NIESKE, Julius.—*Sozialphilosophie und Sozialpädagogik Pestalozzis.*—Leipzig, 1928.

NOHL, Hermann. — *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge.* — Leipzig, 1927.

NOHL, Hermann, und Ludwig PALLAT.—*Die Sozialpädagogik.*—Langensalza, 1929.

O'SHEA, M. V.—*Social Development and Education.*—New York, 1909.

PALLAT, Ludwig.—Véase NOHL, Herman.

PARRAL Y CRISTÓBAL, Luis.—*La educación social.*—Valladolid, 1899.

XVIII + 210 págs. en 8.°

PAYNE, E. G.—*Principles of educational sociology.*—New York, 1928.

PETERS, Ch. C.—*Foundations of educational sociology.*—New York, 1924.

457 págs. en 8.°

POSADA, Adolfo.—*Principios de Sociología.*—Madrid, 1929.

Dos tomos en 4.°

REIN, Wilhelm.—*Kirche, Staat und Schule.*—Berlin, 1910?

29 págs. en 8.° m.

Río ALONSO, Francisco del.—*Acción social. En qué forma contribuyen a ella la escuela y el maestro.*—León, 1909.

Ríos URRUTI, Fernando de los.—*El fundamento científico de la de Nátorp. Pedagogía de Nátorp.*—Madrid, 1914.

50 págs. en 4.°

ROBBINS, Charles L.—*The school as a social institution to the study of social education.*—Boston, 1918.

470 págs. en 8.°

RODRÍGUEZ NAVAS, Manuel.—*Pedagogía social.*—Madrid, 1905?

162 págs. en 8.° m.

ROMAN, F. W. — *La place de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis.*—Paris, 1924.

428 págs. en 8.°

ROUMA, Georges.—*Pédagogie sociologique. Les influences des milieux en éducation.*—Paris, 1914.

290 págs. en 8.°

ROUMA, Georges.—*Pedagogía sociológica. Los influjos del medio en la educación.*—Madrid, 1925?

Es traducción del francés.

ROYO y VILLANOVA, Antonio.—*La Pedagogía como ciencia social.*—Valladolid, 1915.

RUIZ AMADO, Ramón.—*Educación social.*—Barcelona, 1920.

IV + 100 págs. en 8.°

SCOTT, A.—Véase DUMONCHEL, P.

SCOTT, Colin Alexander.—*Social Education.*—New York, 1916?

XII + 300 págs. en 8.°

SCUOLA *(Dalla) alla Vita Sociale.*—Roma, 1922.

Es una revista que comenzó a publicarse en el mes de octubre de dicho año.

SCHRODER, Hugo.—*Soziologie und Schule.*—Erfurt, 1929.

56 págs. en 8.°

SCHULZ, Heinrich. — *Die Schulreform der Sozialdemocratie.* — Dresden, 1911.

263 págs. en 8.°

SMITH, C. T.—*The School of Life: A Theatre of Education.*—London, 1927.

SMITH, W. R.—*An Introduction to Educational Sociology.*—London, 1927.

SMITH, Walter R.—*An Introduction to educational sociology.*—London, 1919.

SNEDDEN, David.—*A Digest of educational Sociology.*—New York, 1920.

286 págs. en 8.°

SNEDDEN, David.—*Educational applications of sociology.*—New York, 1924.

411 págs. en 8.°

SNEDDEN, David.—*Educational Sociology for beginners.*—New York, 1928.

XIII + 336 págs. en 8.°

SNEDDEN, David.—*Sociological determination of objectives in education.*—Philadelphia, 1921.

322 págs. en 12.°

SOCIOLOGY *and Education.*—Chicago, Illinois.

Es una revista.

SOURIAN, Michel.—*Notions de sociologie appliquées à la morale et à l'éducation.*—Paris, 1922?

392 págs. en 8.°

STRATICO, Alberto.—*Pedagogia sociale.*—Milano, 1920?

348 págs. en 8.°

TAPARELLI D'AZEGLIO, L.—*Teorie sociali sull'insegnamento.*—Roma, 1850.

Es de notar la fecha en que esta obra se publicó.

TEWS, Joh.—*Sozialdemokratische Pädagogik.*—Langensalza, [1910?]

TEWS, J.—*Sozialpädagogische Reformen.*—Langensalza, [1910?]

VELINSKY, Stanislao.—*Les fondements individuels de la pédagogie sociale.*—Brno, 1927.

272 págs. en 8.°

TIMMEN, Wilhelm.—*Ein sozialpädagogisches Schul-und Bildungsprogramm.*—Paderborn, 1921?

VICENTE Y MUÑOZ, Felipe.—*Elementos de Sociología.*—Segovia, 1920?

El autor es religioso Misionero del Corazón de María.

VOELKER, Paul F.—*Function of Ideals and attitudes in Social Education.*—New York, 1920?

126 págs. en 8.°

WEISS, Carl.—*Pädagogische Soziologie.*—Leipzig, 1929?

VIII + 240 págs. en 8.° m.

WILLMANN, Otto.—*The science of education in its sociological and historical aspects.*—Beatty, Pa., 1921-2.

Dos vols. en 8.°

Es traducción de la cuarta edición alemana.

WORMS, René.—*La sociologie, sa nature, son contenu, ses attaches.*—Paris, 1923?

164 págs. en 16.°

WYSS, W. v.—*Soziale Erziehung.*—Zürich, 1922?

CAPITULO XXIX

Derecho y Pedagogía

Educación cívica y educación patriótica

1. El Derecho como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Nación y Estado.—3. Deberes cívicos.—4. Patria y patriotismo.—5. Vicios contrarios a la virtud del patriotismo.—6. Educación patriótica.—7. Educación cívica.—8. Notas bibliográficas.

1. El Derecho como ciencia fundamental de la Pedagogía.—Nosotros somos ciudadanos de una nación y súbditos de un Estado; en tal concepto vivimos continuamente bajo la influencia reguladora del Derecho, y no prepararíamos al niño para la vida completa si no intentáramos educarle en relación con dicho concepto fundamental (1) que generalmente es de obedecer para llegar quizás a mandar.

"El derecho de mandar—dice Balmes (2)—es correlativo de la obligación de la obediencia."

La sociedad civil más elemental es la familia y la asociación de familias forma el municipio (3).

Asociados y aun mancomunados los municipios constituyen provincias, que a su vez reunidas forman la nación, cuya organización política constituye el Estado.

---

(1) Recuérdese cuanto se dijo en la *Teoría de la enseñanza*, y téngase por repetido aquí, sobre el concepto y fundamento del Derecho y la necesidad de su enseñanza.

Véanse las págs. 321-4 de la edición de Madrid publicada el año 1925.

(2) Balmes, J.—*Curso elemental de Filosofía. Ética* (Barcelona, 1905), pág. 96.

(3) La familia es una sociedad natural de personas unidas por el vínculo de la sangre para conseguir la felicidad temporal y espiritual de sus miembros.

Los Estados se confederan, y hace pocos años se ha creado, después de la Gran Guerra, la Sociedad de las Naciones.

Estas organizaciones sociales viven y se desarrollan al amparo del Derecho en sus diversas manifestaciones.

El fundamento del Derecho es la Moral y su norma la ley, que la definió Santo Tomás como "una ordenación de la razón dirigida al bien común y promulgada por el que tiene el cuidado de la comunidad" (1).

El estudio filosófico del Derecho se denomina Derecho natural.

El Derecho positivo tiene por objeto regular la vida de las sociedades civiles, cuyo fin en este orden se denomina jurídico.

El Derecho se divide en individual, familiar y público.

El Derecho individual establece los deberes de justicia que cada uno ha de cumplir con respecto al prójimo, como el respeto a la vida, a la libertad de profesiones y de trabajo, el respeto a la propiedad y el derecho a algunas libertades.

El Derecho familiar establece las relaciones jurídicas de los cónyuges, de la prole y de la familia con el Estado.

El Derecho público determina las relaciones jurídicas entre gobernantes y gobernados respecto a la autoridad, a la soberanía popular y a la forma de gobierno (2).

Entre las ramas en que se divide el Derecho público son de aplicación inmediata a la vida civil el Derecho político, que regula la vida del Estado, y el Derecho administrativo, que contiene las reglas para la Administración pública.

Basta considerar el índice anterior para deducir las relaciones de la educación con el sujeto y objeto del Derecho y, por tanto, las relaciones entre la Pedagogía y el Derecho como ciencia.

En efecto, el hombre que forma parte de una nación y de un Estado y que necesariamente ha de vivir sujeto a las relaciones jurídicas, las cumplirá y las hará cumplir mejor a los

---

(1) BALMES, J.—*Curso elemental de Filosofía. Etica* (Barcelona, 1905), pág. 142.

(2) La Iglesia católica, que no da preferencia a las monarquías sobre las repúblicas porque las formas de gobierno le son indiferentes, ordena el acatamiento a los poderes constituídos.

demás si las conoce bien y tiene adquirido desde pequeño el hábito de cumplirlas.

Si se puede afirmar la relación entre la educación y el cumplimiento de los deberes cívicos, queda implícitamente afirmada la relación entre la Pedagogía y el Derecho, porque esta relación es el trasunto lógico de la que existe por su naturaleza entre el objeto formal de dichas ciencias.

2. Nación y Estado.—Entre las varias formas de la sociedad civil se destacan por su importancia las de nación y Estado, a que antes se ha hecho referencia.

La nación es la sociedad civil de ciudadanos con unidad de origen o nacimiento.

El Estado es la misma sociedad civil con unidad de legislación, y así se define como el organismo social para realizar el fin jurídico que es la justicia (1).

Tratando de estos conceptos dice lo siguiente G. Kerschensteiner en una obra suya de notable valor pedagógico:

"La colectividad real accesible, a la que puede pertenecer cada individuo y virtualmente pertenece es la nación o colectividad popular."

"En ella es posible vivir los valores espirituales en bienes comunes, y puede pensarse en un cultivo común de esos bienes, y existen organizaciones para complementarse recíprocamente en la realización de los valores."

"Añadiremos, además, que la unión nacional es, incluso cuando coincide con una asociación religiosa, la única portadora de valores esenciales, que en cualquier forma individual puede hacer vivir la instrucción en el educando."

"En el lenguaje común de la colectividad nacional que a su vez se ha desenvuelto a expensas del carácter propio de la nación, se ofrece a la vez el medio de captar aún los bienes más elevados, haciéndolos comprensibles para todos."

"La suprema fuerza moral, la alcanza la comunidad nacional cuando sus miembros comprenden la significación de ese portador colectivo de valores, y sienten el estímulo de contribuir a la perfección nacional."

---

(1) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 125-6 y 138.

"Lo que representa el valor de la personalidad para el hombre aislado supone el valor nacional para una nación: esto es, el valor moral absoluto."

"El estado es una organización jurídica soberana de la colectividad con el fin de la compensación de intereses conforme a la justicia y a la equidad."

3. Deberes cívicos.—Los deberes que tenemos como ciudadanos para con el Estado se denominan deberes cívicos.

Los principales deberes cívicos son el respeto y la obediencia a la autoridad y la fidelidad en el servicio del Estado.

En estos deberes se incluyen el servicio militar y la contribución pecuniaria para sostener las cargas públicas.

4. Patria y patriotismo.—Del conjunto de relaciones jurídicas, de la tradición y de la cultura de un pueblo surge el concepto de patria, que se nos ofrece como una madre a quien debemos amor y reverencia.

El amor a la patria constituye la virtud del patriotismo.

"Unicamente las cosas grandes—dice Richter (1)—ensanchan de manera saludable el corazón de los niños. ¿Hay, por ventura, nada mejor para ello—aparte de la ciencia—que una patria y el amor de la propia?

El patriotismo da los pueblos, a los ciudadanos unidad de conciencia y de voluntad para perseguir la prosperidad y la grandeza de la nación.

El amor a la patria y la fe religiosa han sido en España los propulsores de nuestras hazañas en la Historia.

El patriotismo y la fe católica, después de haber logrado la unidad nacional y de haber defendido de admirable manera nuestra independencia, realizaron la empresa de descubrir y civilizar un mundo.

Para que el patriotismo no deje de ser virtud ha de subordinarse a la justicia y a las demás normas del derecho y de la moral.

Contienen hermosos pensamientos, bellamente expresados, en honor de la Patria, un documento muy notable que D. Joaquín

---

(1) Richter, J. P.—*Levana o Teoría de la educación* (Madrid, 1924), pág. 161.

Costa dirigió, en nombre la Juventud madrileña, a D. Emilio Castelar (1) y el discurso elocuentísimo que el citado orador republicano pronunció a los pocos días en el Congreso de los Diputados (2).

Y Menéndez y Pelayo, después de haber ensalzado con filial afecto la región de Santander, que era su país natal, ensalza con gran autoridad crítica el concepto de patria en varios pasajes de sus obras.

Entre otros muy interesantes, pueden verse los que cita el señor Sáinz Rodríguez (D. P.) en una monografía dedicada a dicho asunto (3) y muy particularmente el férvido panegírico del pueblo español como escogido para ser la espada y el brazo de Dios, en los *Ensayos de crítica filosófica* (Madrid, 1918), págs. 297-8, y de España como evangelizadora de la mitad del orbe en el tomo III de la *Historia de los heterodoxos españoles* (Madrid, 1881), págs. 832-5.

Conspiran contra la patria el socialismo, que persigue la igualdad social; el internacionalismo, que pretende borrar las fronteras para convertir a todos los habitantes de la Tierra en una comunidad, y el comunismo, que persigue la supresión de la propiedad.

Contra estas tendencias afirma Emile Boutroux que las naciones son individuos colectivos, a los cuales una organización suprema, Sociedad de las Naciones, quiere garantizar sin excepción su libertad, seguridad e independencia (4).

Y desde otro punto de vista añade lo siguiente G. Kerschensteiner:

---

(1) El texto citado se publicó en *La Iberia*, de Madrid, el 19 de febrero de 1870.

(2) Véanse ambos textos en el tomo X de las *Obras completas de Joaquín Costa* titulado *Maestro, escuela y patria* (Madrid, 1916), págs. 300-14. Véanse también a este propósito las págs. 314-31 da la misma obra.

(3) Sáinz y Rodríguez, P.—*El concepto de Patria y de Región en la obra de Menéndez y Pelayo* (Madrid, 1930).

(4) Véase la sesión del Instituto de Francia correspondiente al 25 de octubre de 1919.

"La comunidad más amplia que la nación sería la comunidad de la humanidad, pero esto es simplemente una idea, una realidad de conciencia, pero sin realidad fuera de ella" (1).

5. Vicios contrarios a la virtud del patriotismo.—La virtud del patriotismo se pervierte por exceso y por defecto.

Por exceso se peca en este orden cayendo en el orgullo estúpido de creer siempre excelso cuanto a nuestra patria se refiere.

Por defecto se peca igualmente considerando imperfecto todo lo nuestro y rindiendo a la vez a todo lo extranjero el homenaje de nuestra admiración.

Ambos vicios son censurables y hemos de procurar combatirlos inculcando en los niños el amor a la patria en cuanto ésta tiene de admirable y consolador, aspirando a corregir los defectos nacionales.

6. Educación patriótica.—La educación debe ser nacional y patriótica para que el educando se adapte fácilmente a las condiciones del pueblo de que forma parte y pueda cumplir los deberes de ciudadano.

"La patria significa tendencias originales, indestructibles, un conjunto de aptitudes, de buenas cualidades y de defectos constitucionales, pegados a nuestra carne y a nuestra sangre, que fijan las líneas de nuestro carácter nacional."

Sin perjuicio del concierto universal y de la civilización de la humanidad, la educación debe fomentar el patriotismo, haciendo amar al niño las buenas cualidades distintivas del pueblo español, las venerandas tradiciones patrias, la religión, el idioma y las instituciones políticas históricas, los monumentos y demás gloriosas producciones artísticas, la literatura, las costumbres sanas y, en suma, todos aquellos elementos que dieron a España días de prosperidad y de esplendor.

No el poder que España tuvo algún tiempo, sino el valor, la arrogancia, la hidalguía y la nobleza que caracterizaban a los españoles se van perdiendo poco a poco; y se perderán del todo si el mal no se ataja en la educación primaria.

---

(1) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 124.

"La educación nacional consiste en formar y disciplinar servidores útiles de la Patria, conforme con las buenas tradiciones del país, y según las necesidades del medio y de los tiempos" (1).

Con razón ha dicho un notable pedagogo contemporáneo que no hay arte alguno en que pese tanto lo tradicional como en el arte de la educación.

El estudio de la historia patria, las biografías de españoles célebres y el estudio de los monumentos y de la literatura son excelentes medios de dar carácter nacional y patriótico a la obra de la educación y de la enseñanza.

Las biografías de los españoles célebres, las poesías y cantos patrióticos son excelentes medios de educación patriótica y "deben ser objeto, ante todo, por parte del maestro del más solícito cuidado y veneración."

"Todas estas manifestaciones patrióticas deben vivir eternamente en el corazón de nuestros educadores y maestros" (2).

En frase de Carlyle, "la Historia del mundo es la biografía de los grandes hombres".

Don Andrés Manjón, que ha escrito muy bellas páginas sobre la educación patriótica, dice lo siguiente sobre este asunto en su obra titulada *El Maestro mirando hacia dentro:*

MAESTROS ESPAÑOLES, A EDUCAR EN ESPAÑOL

El maestro debe ser patriota.

"*Patria* viene de *padre* y *Nación* de *nacer*, porque así como amamos a los padres de los cuales nacimos también debemos amar a la Patria o Nación en la cual nacimos, nos criamos, vivimos y educamos: la Patria es nuestra segunda madre."

"Y si tanto es el amor, obediencia, respeto y servicio que los hijos deben a sus padres, no lo es menos el que a la Patria debemos: y el que así no lo entienda será un egoísta, pero no un patriota."

"El maestro que es educador de los ciudadanos del porvenir y el mi-

---

(1) Véase *L'Education nationale*, por el P. DIDON.

(2) Son palabras literales de G. Kerschensteiner tratando de la educación patriótica para Alemania.

Véanse en su obra *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), las págs. 128-9.

sionero en tal respecto de la Nación, ha de conocer, amar e inculcar en sus alumnos el natural, discreto, noble y santo entusiasmo por la Patria, valiéndose de mil cosas que en ella hay buenas y amables; y sobre todo de la historia patria, que las compendia, amplía y engrandece. Quien dice Patria dice tierra e historia patria con todos sus vínculos."

"Sea el maestro un patriota sincero, convencido, entusiasta y al mismo tiempo razonable, culto, cristiano y humano, ponderando todo lo bueno de su patria sin incurrir en el fanatismo patriotero, que es una especie de idolatría cívica, odiando o menospreciando a otras naciones, en las cuales hay, como en la suya, buenos y malos, bienes y males."

"Jesús amó a su Patria, los Apóstoles y cristianos de todos los tiempos y países la suya, y de Moisés, los Profetas y el pueblo judío se ven en la Escritura ejemplos y testimonios muy elocuentes y abundantes. No es, pues, pecado amar a la Patria. Y se la debe amar, sea rica o pobre, gloriosa o desgraciada, como se ama a la madre pobre, enferma y desgraciada más que a otra cualquiera mujer, por rica, hermosa y brillante que ésta sea."

"Amemos a la Patria de la cual nemos recibido el suelo con su independencia y cuanto sobre él se levanta: la raza, la religión, las leyes, artes y costumbres, las glorias y hasta los desastres, y amémosla con amor de hijos dispuestos a dar por ella nuestra sangre y a hacer por ella cuanto podamos por verla gloriosa. Es de justicia."

"Tú, maestro, ¿conoces a tu Patria? ¿La amas y haces amar de tus discípulos? (Examínate)" (1).

George Kerschensteiner ha encarecido el valor de la educación nacional y cívica en los términos siguientes:

"Junto a la exigencia social y religiosa, en su aspecto más amplio, tal como se concibe en la idea educativa, aparece una tercera condición que yo encuentro comprensible en un pueblo sano: es la organización según la idea nacional" (2).

"La instrucción total del educador y maestro debe ser animada por el espíritu nacional."

---

(1) MANJÓN, A.—*El maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), págs. 154-6.

(2) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 123 y 126.

La mejor manera de conservar el patriotismo de un pueblo es que su magisterio sea patriota.

Con razón dice lo siguiente a este propósito el notable pedagogo alemán antes citado:

"Si llega a perderse el sentimiento nacional por parte del magisterio de un pueblo; si no está guiada su instrucción por dicho sentimiento, puede también considerársele perdido para la nación."

"Nadie lo ha comprendido mejor que Raymond Poincaré, cuya preocupación esencial iba dirigida a elevar hasta la exaltación el sentimiento nacional de todo el magisterio francés" (1).

El programa que sirve de guía en las escuelas belgas para la instrucción cívica y la educación patriótica dice así:

"¿Qué es la patria? —El país natal. Nuestros abuelos, nuestros padres, nuestros amigos.

Las empresas de nuestros antepasados. Los resultados de siglos de esfuerzos y sacrificios.

La herencia de nuestras glorias nacionales.

Una nación es una gran solidaridad constituída por el sentimiento de sacrificios que se han hecho y que los ciudadanos están dispuestos a hacer.

La emigración.—Obligación de los españoles de servir a su patria donde quiera que se halle.

La nostalgia" (2).

Al fomento del patriotismo contribuye muy eficazmente el servicio militar, cuya importancia educativa es innegable.

Aun dentro de la antigua organización de los cuarteles que dejaba mucho que desear en orden a la higiene, a la moralidad y a la cultura en general, la influencia educativa del cuartel era notoria y evidente.

En la actualidad esta influencia se compara con la de la escuela porque, establecido el servicio militar obligatorio para to-

---

(1) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 129.

(2) Este programa corresponde a las notables instrucciones que para la educación cívica y del patriotismo dictó para las escuelas belgas en el mes de junio de 1921 Mr. Jules Destrée, a la sazón ministro de Ciencias y Artes de Bélgica.

dos los españoles sin excepción, puede asegurarse que el cuartel como la escuela primaria influyen en la formación de los ciudadanos, los cuales a su vez influyen en la escuela y en el cuartel.

7. Educación cívica.—Las enseñanzas y prácticas necesarias para la vida ciudadana del Derecho es lo que constituye la educación cívica, de que tan excelente ejemplo dan algunos países de Europa y de América.

No puede establecerse separación alguna entre educación cívica y educación patriótica porque en la práctica van siempre unidas.

El que sirve a la patria sirve directa o indirectamente al Estado, y el que cumple sus deberes cívicos es siempre buen patriota.

De todas suertes estas dos formas de la educación se distinguen teóricamente porque la educación patriótica perfecciona y acrecienta el patriotismo y la educación cívica prepara para el cumplimiento de los deberes de ciudadano.

No es posible terminar en la escuela la educación cívica porque el cumplimiento de los deberes de esta clase sólo incumbe totalmente a los adultos; pero el niño puede ejercitarse en la escuela en el amor a la Patria, en la obediencia a las leyes y en el respeto a la autoridad.

Igualmente puede conocer el niño escolar los fundamentos racionales de la tributación, de las prestaciones personales, de la defensa de la Patria y de otros deberes que están obligados a cumplir los adultos como ciudadanos.

En algunos Estados de Europa y de América se ha dado a varias escuelas la forma de república para que en ellas se ejerciten los niños en el cumplimiento de los deberes cívicos.

8. Notas bibliográficas.—He aquí ahora algunas notas bibliográficas de obras en que se puede ampliar la teoría expuesta en el presente capítulo:

Anile, A.—*Lo Stato e la Scuola.*—Firenze, 1924.
219 págs. en 8.°

Aron, G.—*L'enseignement du droit et la formation du citoyen.*—Paris, 1919.

Bocquillon, M.—*La crise du patriotisme à l'école.*—Paris, 1905.

Capoblanco, Pietro.—*Scuola e patria.*—Roma, 1926.

213 págs. en 16.°

Caselles Roldán, Pedro.—*Necesidad de inculcar insistentemente deberes de ciudadanía en las escuelas de primera enseñanza.*—Salamanca, 1929.

Costa, Joaquín.—*Maestro, escuela y patria.*—Madrid, 1916.

Destrée, Jules.—*Du rôle éducatif de l'école primaire tel que le définit l'article 21 de la loi organique. Plan d'entretien éducatifs.*—Bruxelles, 1921.

Es publicación oficial. El autor era entonces ministro de Ciencias y Artes (Instrucción pública) de su país.

Duballet, B.—*La famille, l'Eglise, l'État dans l'éducation.*—Paris, 1921.

538 págs. en 8.°

Education *in patriotism. A synopsis of the agencies at work.*—Washington, 1918.

Enseignement *et démocratie.*—Paris, 1913?

Con la colaboración de Seignobos y otros autores.

Erichsen, E.—*Das Schullandheim.*—Langensalza, 1928?

Gollancz, Victor, and David Somervell.—*Political education at a public school.*—London, 1918.

130 págs. en 12.°

Hersch, E.—*Die Liebe zum Vaterlande.*—Langensalza, 1910?

Heywang, E.—*Jugendbühne und Landschule.*—Langensalza, 1920?

Iodice, Vincenzo.—*L'educazione nazionale.*—Napoli, 1929.

16 págs. en 8.°

Iodice, Vincenzo.—*Il fondamento etico del patriottismo.*—Napoli, 1928.

Jones, Henry Arthur.—*Patriotism and popular education...*—London, 1919.

XVI + 270 págs. en 8.°

Keith and Bagley.—*The Nation and the Schools.*—New York, 1920.

Kerschnsteiner, Georg.—*Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung.*—Leipzig, 1920.

Es cuarta edición.

Lutte *(La) scolaire en France au* XIX^e *siècle.*—Paris, 1913?

Con la colaboración de Buisson, Seignobos y otros autores.

Mercier, Card. D.—*Patriotisme et Endurance.*—Paris, 1914.

Murri, Romolo.—*Scuola e politica.*—Firenze, 1922.

182 págs. en 16.°

Neutralité *et monopole de l'enseignement.*—Paris, 1912.

Ortega y Gasset, José.—*Pedagogía y anacronismo.*

Véase *Revista de Pedagogía*, de Madrid, de enero de 1923.

Considera que la ciudadanía es fin pobre de la educación.

Palau y Vera, Juan.—*La educación del ciudadano.*—Barcelona, 1921.

Rein, W.—*Le but de l'éducation.*

Véase *L'année pédagogique* publié par L. Cellerier et L. Dugas.

1913.—Évreux, [1914].

448 págs. en 4.° m.

El autor era profesor de la Universidad de Jena.

Rodríguez, Teodoro.—*El estatismo y la educación nacional.*—Madrid, 1930.

El autor es religioso de la Orden de San Agustín.

Ruiz Amado, Ramón.—*La Educación en sus relaciones con la familia, la Patria y la Iglesia.*—Barcelona, 1923.

Sáinz y Rodríguez, Pedro.—*El concepto de Patria y de Región en la obra de Menéndez y Pelayo.*—Madrid, 1930.

Schrewe, E.—*Staatsbürgerkunde als Erziehungsunterricht.*—Langensalza, 1926?

Silió y Cortés, César.—*La educación nacional.*—Madrid, 1914.

VIII + 240 págs. en 8.°

Smith, H. B.—*The Nation's Schools: Their Task and Their Importance.*—London, 1927?

Vidari, Giovanni.—*Per la scuola e per la Patria: frammenti di vita.*—Torino, 1927.

VIII + 209 págs. en 16.°

Villalobos B., Domingo.—*Las escuelas públicas en los días de la Patria.*—Santiago de Chile, 1905.

Visconti, Manuel J. de.—*El carácter nacional. La verdadera manera de formarlo y de robustecerlo. Ideales que la escuela argentina debe inculcar en la juventud.*—La Plata, 1923.

X + 220 págs. en 8.°

CAPÍTULO XXX

Religión y Pedagogía.—Educación religiosa

1. Tres aspectos en que la Religión puede interesar al maestro.—2. Concepto y carácter de la educación religiosa.—3. La educación religiosa no consiste en la educación del sentimiento religioso.—4. Importancia y necesidad de la educación religiosa.—5. Testimonios de autores no católicos en favor de la educación religiosa.—6. Notas sobre el valor social de la Religión.—7. La Religión como virtud es el fin inmediato de la educación religiosa.—8. Vicios opuestos a la virtud de la Religión.—9. Medios de educación religiosa.—10. Necesidad de la enseñanza religiosa en la niñez.—11. La enseñanza de la doctrina cristiana como medio de educación religiosa.—12. Prácticas religiosas en la escuela.—13. Otros medios de educar religiosamente en las escuelas primarias.—14. Necesidad de la catequesis para lograr la educación religiosa.—15. Opiniones encontradas sobre la educación religiosa en las escuelas primarias.—16. Resolución práctica del problema de la educación religiosa en la familia y en la escuela.—17. Manera de resolver la dificultad de conciencia cuando el maestro es disidente en orden a la educación religiosa.—18. La Iglesia, el Estado y la educación religiosa en las escuelas primarias.—19. Mandamientos de la Iglesia sobre educación, instrucción y enseñanza religiosas.—20. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina expuesta en el presente capítulo.—21. Necesidad de observar las inclinaciones y costumbres de los niños en orden a su educación religiosa.—22. La evolución religiosa en la juventud y en épocas posteriores. Tipos religiosos.—23. Principios y reglas de educación religiosa.—24. Notas bibliográficas.

1. Tres aspectos en que la Religión puede interesar al maestro. — Entre las ciencias fundamentales de la Pedagogía ocupa la Religión lugar preeminente por la excelsa calidad de su objeto.

Estudiando el triple aspecto en que puede considerarse la Religión y ensalzado su trascendental importancia, dice lo siguiente don Andrés Manjón:

"La Religión puede considerarse bajo tres aspectos: como *ciencia,* o conocimiento de las verdades y deberes que unen al hombre con Dios; como *virtud,* o creencia y práctica de esas verdades y deberes, y como *institución* u organismo social encargado de custodiar, propagar y conservar dichas verdades y promover e inculcar el cumplimiento de los deberes religiosos; y en los tres conceptos debe poseerla el maestro educador."

"Como *ciencia,* el maestro está obligado a estudiarla para saberla y enseñarla a sus discípulos: lo que es Dios, lo que es el hombre y lo que es el mundo, relacionándolo con Dios, su causa primera y fin último. Esto lo enseñan la Teodicea y la Teología, que es la ciencia de las verdades más altas y de los deberes más transcendentales. "La ciencia de mi "principio, fin y destino, la ciencia de mi salvación y de la de mis edu-"candos, se dice el maestro consciente, no puede ser preterida por mí."

"Como *virtud,* debe el maestro tener Religión, creyendo sus verdades y practicando los deberes que la misma prescribe, y no sólo como particular, sino como educador, pues mal podrá educar a cristianos quien no crea ni practique lo que enseña e inculca a sus discípulos. Maestro que no cree ni obra como cristiano, no puede educar a cristianos."

"Como *institución,* debe el maestro saber y observar que Jesucristo fundó una Iglesia, a la cual dió misión docente y santificadora, haciéndola maestra suprema de la verdad religiosa y custodio y santuario de la moral católica, y de esta Iglesia es discípulo distinguido y maestro repetidor de otros discípulos de Cristo todo educador cristiano."

"Y como no hay cosa más grande que la religión, ni como ciencia, ni como virtud, ni como institución, tampoco debe el maestro tratar de ella como de cualquiera otra asignatura, sino como lo más importante, lo más transcendental y de mayor valor que hay en la vida, pues la Religión es la *expresión del fin total* de ésta y el puente y lazo que une el tiempo con la eternidad."

"¿Se sabe ni puede calcular lo que valen Dios y el alma, la virtud y la gloria? Pues del mismo modo es incalculable lo que vale la Religión, que de ellos trata y los une con lazo indisoluble. Maestros, si queréis enseñar a vivir y lo que es la vida, no renunciéis al conocimiento y práctica de la Religión, que es la que mejor enseña a vivir, y la única que enseña a bien morir, uniendo lo temporal con lo eterno, lo transitorio con lo permanente, el período de prueba con el ingreso en la vida de las recompensas, que es la vida de lo estable, permanente y eterno" (1).

2. Concepto y carácter de la educación religiosa.—La educación religiosa es la educación dirigida a Dios.

Suele definirse la educación religiosa diciendo que es el desarrollo del sentimiento religioso.

---

(1) Manjón, Andrés.—*El Maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), págs. 320-2.

Aparte de repetir una vez más que la palabra sentimiento no tiene valor preciso en términos de Psicología y Pedagogía, esta definición es errónea, porque considera la educación religiosa como una parte de la educación total del hombre, y la educación religiosa es toda la educación dirigida a Dios; esto es, la educación de todas las potencias del alma, para que con todas sirvamos a Dios en todas las cosas.

Educar religiosamente es desarrollar las facultades sensitivas para que el niño pueda conocer y amar las maravillas de la creación; es perfeccionar el entendimiento para que el niño sepa quién es Dios y conozca sus soberanos atributos; es desenvolver la voluntad para que ame a Dios y se someta a su Ley, y es preparar al hombre para que con su lenguaje glorifique a Dios y para que le honre hasta con los productos de su trabajo.

Educar religiosamente es formar *del todo* al educando para dedicarle *del todo* a Dios.

Por esto la educación religiosa, no sólo ha de ser la base y la cúspide de toda construcción educativa, sino también su armadura y su trama para que *con todo* nuestro ser sirvamos a Dios *en todas* las cosas.

La suprema autoridad de la Iglesia por dictados de Su Santidad el Papa Pío XI da este carácter de conjunto y finalidad a la educación religiosa en la Encíclica *Divini illius Magistri*, donde dice lo siguiente:

"No basta el solo hecho de que en la Escuela se dé instrucción religiosa (frecuentemente con excesiva parsimonia), para que una escuela resulte conforme a los derechos de la Iglesia y de la familia cristiana y digna de ser frecuentada por alumnos católicos. Para ello es necesario que toda la enseñanza y toda la organización de la escuela: maestros, programas y libros, en cada disciplina, estén imbuídos de espíritu cristiano bajo la dirección y vigilancia materna de la Iglesia, de suerte que la religión sea verdaderamente fundamento y corona de toda la instrucción, en todos los grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior. "Es necesario—para emplear las palabras de León XIII—que no sólo en horas determinadas se enseñe a los jóvenes la religión, sino que toda la formación restante exhale fragancia de piedad cristiana. Que si esto falta, si este hálito sagrado no penetra y no calienta las almas de maestros y dis-

cípulos, bien poca utilidad podrá sacarse de cualquier doctrina: frecuentemente se seguirán más bien daños no leves" (1).

Balmes expresa con gran claridad en los párrafos siguientes de qué manera toda la actividad humana debe someterse a la Religión:

"El hombre—dice (2)—es un mundo pequeño; sus facultades son muchas y muy diversas; necesita armonía, y no hay armonía sin atinada combinación, y no hay combinación atinada si cada cosa no está en su lugar si no ejerce sus funciones o las suspende en el tiempo oportuno."

"Cuando el hombre deja sin acción alguna de sus facultades, es un instrumento al que faltan cuerdas; cuando las emplea mal, es un instrumento destemplado."

"La razón es fría, pero ve claro; darle calor, y no ofuscar su claridad; las pasiones son ciegas, pero dan fuerza: darles dirección y aprovecharse de su fuerza."

"El entendimiento sometido a la verdad; la voluntad sometida a la moral; las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la Religión, he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia."

"En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la Religión diviniza."

"La Religión—dice un pedagogo alemán que no es católico (3)—descansa precisamente, no en una facultad anímica solamente, sino sobre todas juntas. También el entendimiento y la voluntad corresponden a ella."

3. La educación religiosa no consiste en la educación del sentimiento religioso.—Definido el sentimiento en general como un estado de las facultades superiores del espíritu (4), queda implícitamente afirmado que el sentimiento no es educable, sino la facultad en que se produce.

---

(1) Dicha Encíclica, que fué publicada el 21 de diciembre de 1929, trata de la "Educación cristiana de la juventud".

(2) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 258. Los párrafos transcriptos son los últimos del texto de la citada obra.

(3) Natorp, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), pág. 351.

(4) Véanse en las páginas 434-43 del presente volumen el capítulo XX que trata del "sentimiento y la educación".

De suerte, que la educación religiosa producirá sentimientos religiosos, pero en manera alguna podrá decirse con propiedad científica que para educar religiosamente hay que educar el sentimiento religioso.

Cuando se hable de educar el sentimiento religioso, si no se quiere caer en los errores de la Psicología sentimental, hay que entender que se trata de la educación de las facultades que producen los sentimientos religiosos.

Acaso algunos escritores contemporáneos afirman que la educación religiosa es cosa del sentimiento, porque así lo defienden, entre otros filósofos y pedagogos, Schleiermacher y Natorp, pero ambos, explicando la significación que dan a aquella palabra, afirman lo contrario.

Y así el segundo de los autores citados dice lo siguiente con referencia al primero:

"El sentimiento no supone una fuerza especial anímica junto a la inteligencia, la voluntad y la fantasía, tal como el poder del placer y el dolor, sino más bien la unión última interior de todo en los fenómenos especiales, en lo último inmediato de la misma vida subjetiva, en la cual toda especialización se considera anulada."

"Precisamente así se comprende psicológicamente la pretensión de universalidad de la Religión, su tendencia a traspasar todos los límites finitos, su valor relacionado meramente con lo infinito y lo absoluto" (1).

4. IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA. La Religión es la base de la moral: la moral sin religión, la moral universal, difícil de practicar para unos cuantos individuos, es de práctica imposible para todos.

En vano los enemigos de toda religión positiva pretenderán que el ateísmo domine a los hombres; sesenta siglos de historia conocida proclaman la idea de Dios en todos los pueblos.

"El alma de un hombre se dirige a Dios como el ciervo sediento busca las aguas de las fuentes", porque la Religión es la única salvaguardia del bienestar individual y social.

La educación religiosa debe constituir el ambiente de la escuela,

---

(1) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 36-7.

y que "la escuela sea la arena en que se adiestren los soldados de la fe". Sin religión no hay ni puede haber educación fundamental.

Si la educación ha de preparar para la vida, la educación primaria debe ser religiosa, porque la Religión en todos los pueblos ha sido, es y será la base del orden social.

Así lo han comprendido naciones más importantes de Europa y América (Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos de América del Norte), en las cuales la educación es eminentemente religiosa.

Y si esto se dice de religiones falsas, ¿qué no se podrá decir de la necesidad de educar religiosamente conforme a la verdadera Religión, que es la católica?

La educación católica, sinceramente practicada, produciría la salvación de los individuos y de los pueblos.

Filósofos y pedagogos famosos han afirmado categóricamente la necesidad y la importancia de la educación religiosa.

Platón decía que la educación religiosa era don divino (1) y Aristóteles dijo, en el cap. XI del libro V de su tratado de *Política*, que "ante todo conviene cuidar en la educación [del príncipe] de las cosas divinas".

"Hacer cristiana la generación que comienza—dice Gerson (2)—es cortar el mal de raíz y asegurar la salvación de los pueblos."

"La Religión—dice Luis Vives (3)—es el medio único de perfeccionarse el hombre: es una cosa universalmente necesaria."

"Podemos sin las demás completarnos y llegar a total desarrollo en todos nuestros elementos. Sin la Religión, no."

"Hasta se puede carecer del alimento diario, pero de la Religión, no, a menos de resultar los seres más miserables del mundo."

Comenio expuso en el cap. XXIV de su *Didáctica magna* un método para estimular la devoción.

Overberg escribió su *Manuel de Pédagogie* (4) con el fin prin-

---

(1) Libro II de *Las Leyes*, "De Apolo y de las Musas".

(2) *Curso de instrucción religiosa. Manual del catequista* (Paris, 1910), página 6.

(3) Vives, Luis.—*Tratado de la enseñanza* (Madrid, 1923), pág. 8.

(4) Liège, 1874.

cipal de la educación religiosa, y Fenelon, Rollin, Dupanloup y J. Guibert han escrito páginas interesantísimas para probar la importancia capital de la educación religiosa.

"La Religión—dice Rollin (1)—es como el alma de todas las buenas cualidades y las realza al infinito."

El pedagogo suizo F. W. Förster sostiene en los términos siguientes la necesidad de la educación religiosa:

"No me cabe la menor duda de que, al profundizar por tal modo los problemas de la educación del carácter, ha de conseguir poco a poco la Pedagogía mitigar y resolver del todo el grave conflicto que al presente existe en todas partes entre la escuela laica y la Iglesia. Cuanto más se vaya alejando aquélla, bajo el influjo de la creciente incredulidad, de la cura religiosa del alma, para consagrarse única y exclusivamente a la inteligencia, tanto más evidente aparecerá a los maestros laicos que las tareas y el orden escolar, sin grandes inspiraciones éticas, se reducen a un gastado mecanismo que más pronto o más tarde cesará de funcionar, por falta de la fuerza motriz que procede del alma. Volveráse entonces con renovada intensidad, al cultivo de las fuerzas éticas, con lo que se verá que la cura ética del alma, dada la íntima naturaleza de su psicología, requiere que se la motive y fortifique con el principio religioso."

"Solamente la Religión habla el lenguaje del alma, por lo que no podrá prescindir de ella el que ame a su alma y quiera vivificar su vida."

"Debemos trabajar con ardor para llevar al elemento seglar la convicción más profunda de la fundamental y perenne importancia pedagógica de la Religión, de donde resultará una unión más estrecha e íntima entre ésta y la educación de la juventud" (2).

Tratando de la necesidad de la educación religiosa, dice lo siguiente el P. Ruiz Amado:

"La educación religiosa es *necesaria* para todos y *asequible* a todos, y ha de formar la médula de toda educación humana y verdaderamente civilizadora. Ni hay cultura intelectual tan elevada que pueda impunemente prescindir de ella; ni vida tan angustiada por los trabajos corporales que

---

(1) Pág. 56 de mi opúsculo titulado *Rollin y sus ideas pedagógicas.*

(2) Förster, F. W.—*La Escuela y el Carácter* (Torino, 1911), páginas 226-7.

la excluya; y ella es aquella misteriosa palabra *que da inteligencia a los pequeñuelos.*"

"Pero para que alcance toda su eficacia cultural y moralizadora, conviene que se cultive con toda perfección posible, y para esto es necesario que, al conocimiento de la Religión, se añadan las luces de la Pedagogía. Esta nos enseñará de qué manera hemos de iniciar los ánimos de los pequeñuelos y sencillos en las sublimes verdades de la Revelación (educación religiosa intelectual); cómo se puede excitar en ellos y cultivar el sentimento religioso (educación estético-religiosa), y por qué medios se ha de robustecer el religioso carácter hasta comunicarle la constancia en los modos de obrar propia de la virtud (educación religiosa-moral)" (1).

Estudiando el valor religioso de la educación—y otro tanto puede decirse de la educación patriótica—es necesario señalar como fuentes de abundante y purísima doctrina las obras del venerable D. Andrés Manjón, fundador en Granada de las Escuelas del Ave María.

En todas sus obras (2) se hallan pensamientos abundantes de lo que debe ser la educación religiosa; pero puede consultarse especialmente, con relación a esta importante materia, *El Maestro mirando hacia afuera* (Madrid, 1923) en las páginas 163-4 y todo el libro II de la obra que "Trata de los maestros capacitados o incapacitados por falta de Religión".

De la citada fuente se han tomado los siguientes párrafos:

"Maestro bautizado, reflexivo y estudioso, dice: Puesto que el fin pedagógico de la educación es la formación del carácter del hombre bueno; que para formarle se necesitan buenos modelos, ideas claras y nobles, hábitos morales y la constancia en el cumplimiento del deber siempre y a toda costa; yo no hallo mejor modelo que Jesucristo, ni mejor dogma ni moral que la cristiana, ni más ni mejores medios espirituales y pedagógicos que los de la Iglesia; por lo cual, para mí, formar cristianos es formar caracteres humanos perfectos, y viceversa."

---

(1) Ruiz Amado, R.—*La educación religiosa* (Barcelona, 1922), página 43.

(2) Véase su artículo en el "Indice de nombres propios", tomo V de mi *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano*. Madrid, 1907-12.

"¿Dónde habrá un hombre más hombre que el Hijo de Dios, el cual se llama a sí mismo el Hijo del hombre? Ni una doctrina y moral más perfectas y santas? ¿Ni una guía más infalible y edificadora y salvadora que la Religión católica?"

"Que yo ,pues, estudie a Cristo y le imite y (tratándose de cristianos) cuide de hacerlos según este Modelo, y habré cumplido con mi deber, que es educar y cristianizar a la vez, uniendo al saber el deber en todo, como buen educador cristiano."

"Este es mi ideal y hacia él dirijo mis pasos; este es el ideal pedagógico de todo maestro cristiano, educar enseñando y enseñar educando, con el fin de hacer hombres de carácter humano y cristiano, como Dios los quiere y la familia y la sociedad los necesitan.

"Hemos dicho, y repetimos aquí, que el hombre es un animal teológico o religioso y tan necesario es afirmar esta condición de él como el llamarle racional. Viene de Dios, va a Dios y está sometido a la voluntad y ley divina; su origen y fin son divinos, y también lo es la ley de su vida,"

"Por lo cual negar o prescindir de la educación religiosa del hombre es lo mismo que negarle o prescindir del motivo de su existencia, del fin de su ser y de su modo de ser en la vida, lo cual equivale a degradarla y mutilarla en lo que tiene de Dios, que es todo, o sea el origen, fin y y norma de perfección y vida.

"Por lo dicho se ve la importancia que para la educación tiene que el Maestro sea religioso, a fin de que por la doctrina y las obras pueda contribuir a la formación de los hombres en humano, racional y social, y tratándose de pueblos cristianos, en cristianismo."

"Decimos en *humano*, porque el hombre que no responda a su origen y naturaleza moral, que está en su fin, no es hombre; en *racional*, porque todo es irracional y absurdo, negado Dios y las relaciones de la humanidad con la divinidad; en *social*, pues sin base de creencias y moral religiosa no puede subsistir la sociedad sin degenerar en hato de borregos o circo de fieras; y tratándose de cristianos, en *cristiano*, por ser el cristianismo norma de vida perfecta y ser un deber del educador atenerse al modo de ser de los pueblos que confiesan a Cristo y viven y piensan según el Evangelio."

"Y esta importancia crece en tiempos de crisis e indiferencia, pues a medida de la enfermedad ha de ser la medicina, y carece de competencia el Maestro que no entiende o no aplica los medios para remediar los males de su época." (Págs. 169-70.)

"*Objeción:* ¿Esto de la Religión no sería mejor dejarlo para la Iglesia y la familia, que no llevarla a la escuela y sus Maestros?

Respuesta: La Religión es como Dios, que está en todas partes, y no puede faltar de la Escuela sin dejar de ser Escuela, ni omitirla el Maestro sin dejar de ser Maestro. Es obra de cooperación, de orientación y de perfección. En cuanto cooperación, el Maestro no puede negar su ayuda a los sacerdotes, padres y autoridades; en cuanto orientación, el educando, por su origen, fin y ley natural y revelada, está orientado hacia lo divino y así ha de ser su orientación o educación escolar; y en cuanto perfección, primero y principalmente se ha de educar en la perfección moral, y sin Religión no hay base firme para el deber moral.

Por lo cual, si el Maestro no ha de ser un hueso dislocado del orden educacional y social, un desorientado ni una institución amoral, ha de ser religioso enseñando y educando o deja de ser Maestro." (Págs. 171-2.)

"Un maestro ateo o sin Religión es una aberración contraria a la humanidad, a la cristiandad, a la justicia, a la educación, a la sociedad y a la cultura y civilización" (Pág. 243.)

"Prescindir en la educación del orden religioso es mutilar y decapitar la educación y el educando."

"La Religión es necesaria no sólo con necesidad metafísica, sino con necesidad moral y social." (Pág. 319.)

"El maestro cristiano que enseña a cristiano ha de instruir y educar cristianamente." (Pág. 444.)

El mismo venerable autor afirma en otros lugares de sus obras que "hay que educar al hombre para el cielo" (1).

"Toda la instrucción—añade—ha de responder al origen, fin y misión del hombre; y como venimos de Dios y vamos a Dios, y nuestra misión

---

(1) MANJÓN, A.—*Hojas del Ave María*, número XIII.

El libro II de *El Maestro mirando hacia fuera*, del citado ilustre autor, entre otros epígrafes que se refieren a educación religiosa contiene los siguientes:

"Privar al hombre de la educación religiosa es negarle, degradarle y mutilarle en su origen, fin y norma de vida."

"Maestros con ideal religioso y universal."

"Adoradores de Dios y de la Pedagogía sin Dios."

"Maestros teístas y panteístas, cristianos y no cristianos, religiosos y católicos conscientes, confesionales y aconfesionales; piadosos e impíos."

"Maestro sin Religión es una aberración."

"Maestros que educan pedagógicamente en Religión y los que no."

es servirle en esta vida, para después gozarle en la eterna, si la instrucción ha de ser instrumento para la educación, debe aquélla estar penetrada de las ideas fundamentales de ésta, y a eso obedece el pensamiento pedagógico de poner el Catecismo, que es la quintaesencia del dogma y la moral católicos, como base y centro de toda la enseñanza primaria."

"Educar es enseñar a vivir, y a vivir como se debe, esto es, cumpliendo con el deber, practicando el bien."

"Yo vivo. Esto es evidente. Mi vida tiene un fin. Esto también es claro, porque no hay ser que no lo tenga. Para todo ser libre, vivir es moverse hacia su fin, que es la felicidad. Esto es verdad de instinto y de común sentir."

"Mas la felicidad está solamente en Dios. Esto es dogma cristiano y una convicción obtenida por exclusión, ya que todo lo demás no es capaz de hacernos felices. La conclusión pedagógica es ésta: Luego educando al hombre en relación con su fin, debe ordenarse la instrucción hacia la religión, que es la que enseña y guía al hombre hacia su dicha suprema, eterna y total, que está en ver a Dios."

"La base, pues, y centro de la escuela cristiana y de su enseñanza debe ser el contenido de ese librito que es la suma y compendio del fin y los medios para vivir bien y obtener el Sumo Bien" (1).

5. TESTIMONIOS DE AUTORES NO CATÓLICOS EN FAVOR DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.—Todos los autores cristianos, aunque no sean católicos, afirman la importancia y necesidad de la educación religiosa, y también defienden este principio capital algunos autores racionalistas no afiliados a ninguna religión positiva.

De unos y de otros se incluyen a continuación varios testimonios.

Afirmando la compenetración que debe haber entre la educación moral y la religiosa, dice lo siguiente Herbart:

"Es necesario unir la educación propiamente moral, que impulsa la vida ordinaria a la recta autodeterminación, con la educación religiosa; pero la educación religiosa necesita a su vez de la moral, porque se halla muy expuesta a caer en el peligro de la hipocresía cuando la moralidad

---

(1) Discurso de D. Andrés Manjón pronunciado en el Congreso Catequístico de Valladolid el 29 de junio de 1917.

no ha adquirido un firme fundamento en la más rigurosa autoobservación con el propósito de censurarse a sí mismo para corregirse" (1).

"De la instrucción religiosa—añade el citado pedagogo alemán (1)—no es necesario decir cuánto ha de hacer sentir la dependencia del hombre y cuánto se ha de esperar que no dejará fríos los espíritus; pero la instrucción histórica ha de obrar conjuntamente con ella."

"De otro modo, quedan aisladas las teorías religiosas y corren el peligro de no encajar bien en el restante enseñar y aprender."

"El contenido de la instrucción religiosa—añade—han de determinarlo los teólogos, y la Filosofía ha de demostrar que ningún saber se halla en condiciones de sobrepujar la seguridad de la creencia religiosa."

Pestalozzi, aunque sus ideas religiosas eran muy fluctuantes, afirma en algunos pasajes de sus obras la necesidad de la educación religiosa.

Y así dice lo siguiente en *El Canto del Cisne:*

"Religiosidad y amor son el alfa y la omega de la natural y adecuada formación elemental para lo humano."

"Es indudable que la Religión, considerada en sí misma, en un aspecto elevado, impulsa, utiliza, perfecciona y santifica todos los resultados del arte humano para la fundamentación de los hábitos morales que ella nos impone como deber. No hay que decir que la religión no forma ningún comerciante, ningún artesano, ningún sabio, ningún artista; pero perfecciona lo que no da, santifica lo que no produce, hace dichoso lo que no enseña. Ella fundamenta, desarrolla y asegura el bienestar que eleva, santifica, purifica y hace realmente humana la íntima esencia de la profesión de comerciante, de artesano y de todas las profesiones y clases" (2).

Son también importantes las afirmaciones de Froebel sobre la educación religiosa en su conocida obra *La educación del hombre:*

"Para que surta buenos efectos—dice—y tenga una misión efectiva en la vida la enseñanza religiosa, cuya importancia supera la de todas las ciencias, conviene necesariamente que encuentre en el alma humana ese instinto religioso, indeterminado, vago e inconsciente, que es el principio

---

(1) HERBART, J. Fr.—*Bosquejo para un curso de Pedagogía* (Madrid, 1923), págs. 17-18, 84-5 y 191.

(2) PESTALOZZI, J. H.—*Canto del Cisne*, tomo II (Madrid, 1927), páginas 16-17 y 54.

de todo positivo sentimiento religioso. Si fuese posible hallar a un hombre desprovisto del sentimiento de religión, fuera imposible insinuar la Religión en su corazón. Medítenlo bien esos padres insensatos que dejan llegar a sus hijos a la edad del alumno sin haber proporcionado el menor alimento a sus aspiraciones religiosas."

"Merced al conocimiento de Dios, el elemento humano, el lenguaje, toda instrucción y toda enseñanza, toda ciencia y todo saber reciben su verdadera significación, su verdadera vida; la vida se presenta como unidad; todos sus aspectos, todas sus tendencias, todas sus manifestaciones reconócense como procedentes de una misma causa y encaminadas a un mismo fin; la educación del hombre recibe todo su precio; se asegura al hombre la luz de la vida y, en caso necesario, el consuelo, el socorro, el apoyo; en fin, desígnase claramente a la existencia un origen y un objetivo."

"Por esta razón las escuelas deben elegir, entre todas, la religión de Cristo, enseñarla y propagarla sobre toda la tierra, y conformar con ella toda la enseñanza" (1).

"Debemos con mayor celo que nunca—dice J. P. Richter (2)—tratar de proveer a nuestros hijos de un corazón, y un oratorio en él, para que con las manos extendidas a lo alto ofrezcan su humildad, si creemos en una religión y la diferenciamos de la moralidad."

Paul Natorp es opuesto a una educación confesional en la escuela primaria, a pesar de lo cual ha afirmado en varios pasajes de sus obras la importancia y necesidad de la enseñanza y educación religiosas.

Basta, como testimonio, recordar los siguientes:

"La Religión se halla en una conexión interior tan estrecha con toda la cultura humana que separarla de la instrucción pública significaría una mutilación del universo espiritual de la humanidad."

"Yace en el dominio de la escuela y corresponde a sus problemas ne-

---

(1) FROEBEL, F.—*La educación del hombre* (New York, 1912), páginas 91-4.

(2) RICHTER, J. P.—*Levana o teoría de la educación*, tomo I (Madrid, 1924?) pág. 91.

Pertenece la cláusula transcripta al capítulo III de la citada obra, en que se afirma reiteradamente la necesidad de la educación religiosa, si bien algunas apreciaciones no se conforman con el criterio católico.

cesarios la revelación del mundo de las representaciones religiosas como uno de los aspectos más importantes de la cultura humana" (1).

"No veo ningún fundamento sólido para apartar al niño de este primer grado de la religión."

"Solamente así se ve claro qué apoyo tan importante, *no sustituible por ninguna otra cosa*, puede prestar la Religión a la moralidad."

"De otro modo la alternativa es ésta: o desarrollarla con energía parcial matando el hombre en el hombre, o ser explicada como engaño del espíritu y arrancada del alma con notable empobrecimiento de ella" (2).

"En todas las sociedades ha dominado hasta ahora—dice Paul Barth (3)—el concepto religioso del mundo. Y como antes hemos demostrado (tomo I, pág. 12) que la educación es la propagación de la sociedad, hay que inculcar necesariamente a la juventud las ideas religiosas de la sociedad de su tiempo."

"La escuela es un producto de la sociedad. Tiene que servirla y no dominarla."

"La omisión sistemática de la Religión, peca de insinceridad."

"En toda la vida se manifiesta un poder espiritual que, como la Religión, ha dominado siempre."

"No se puede negar el hecho de que la Religión ha sido el alma de la civilización y lo será siempre hasta cierto punto."

Hugo Münsterberg, que también es pedagogo de criterio positivista, reconoce igualmente en los siguientes términos la necesidad de la educación religiosa:

"No hay escuela ni maestro que puedan enseñar sin implantar en las almas juveniles un anhelo religioso y filosófico."

"Un espíritu de reverencia y de idealismo deben penetrar toda la escuela y llevar el espíritu del niño por una vida de sentido y significación, en la cual la vida diaria esté embebida la eterna."

"Por muy rica que sea la instrucción, sólo esta obra de inspiración puede darle carácter y dirección" (4).

---

(1) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 38 y 112.

(2) NATORP, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), págs. 365 y 371-2.

(3) BARTH, P.—*Pedagogía especial* (Madrid, 1912?), págs. 49, 51, 68 y 148-9.

(4) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), págs. 302-3.

Un pedagogo moderno neokantiano dice lo siguiente respecto a la importancia y necesidad de la enseñanza religiosa.

"Desde el punto de vista religioso una instrucción pobre e imperfecta, que no se integre en el conocimiento de Dios y en las relaciones esenciales del hombre con Dios, es una religión incompleta, no sólo impura para los fines morales, sino para los mismos fines teóricos."

"En qué consiste—añade el mismo autor (1)—el momento religioso o místico del espíritu."

"En la unión—responden los místicos (1)—del alma con Dios."

Es tan evidente la necesidad de la Religión que la reconocen hasta escritores públicamente ateos. Así dice lo siguiente Gustave Hervé, cuyas ideas radicales son notorias:

"La religión—dice (2)—cualquiera que sea, impone a los hombres una regla de conducta rigurosa: ella tiene sobre las voluntades incontestable autoridad."

Es de notar en este punto la opinión de Leopoldo García Alas (Clarín), que muchas veces hizo alarde de librepensador y que tratando de la necesidad de unir la enseñanza de la Religión a las demás enseñanzas, dice al pie de la letra lo siguiente:

"Téngase en cuenta que en este punto el abstenerse es negar. El que no está con Dios está sin Dios. La enseñanza que no es deísta, es atea."

"Un ilustre profesor y filósofo español, dignísimo profesor mío, en un discurso célebre que oían señoras, creía ser muy imparcial diciendo que como él, en conciencia, no sabía si en el mundo de lo trascendental existía un principio, la unidad divina, en suma, se abstenía de aconsejar a los suyos ni la creencia ni el descreimiento, y en consecuencia los educaba sin prejuzgar la cuestión."

"Pues yo digo, señores, con el grandísimo respeto que me merece la persona a quien aludo, que la cuestión queda prejuzgada, porque los hijos que se educan así, se educan como si no le hubiera."

"Y más diré: que si no le hubiera, no está muy claro que fuera perjudicial para la buena educación portarse como si lo hubiese; mientras

---

(1) GENTILE, Giov.—*Pedagogia general*, tomo I (Bari, 1913), páginas 248-50.

(2) HERVÉ, Gustave.—*La France qui meurt* (Paris, 1923).

que si hay Dios, al prescindir de la Divinidad no puede menos de ser funesto" (1).

Y en el Congreso de Educación Moral, celebrado en Londres en el mes de septiembre de 1908, los pedagogos más famosos de todos los países convinieron, por gran mayoría, en que la religión es el mejor fundamento de educación moral (2).

6. NOTAS SOBRE EL VALOR SOCIAL DE LA RELIGIÓN.—La Religión es el más importante de los vínculos sociales.

La raza y el lenguaje unen fuertemente a los hombres, pero aún es más estrecho el vínculo religioso, no sólo porque tiene más hondas raíces, sino porque eleva los afectos al orden sobrenatural.

La Religión, además de ser lazo que une al hombre con Dios, es también lazo que une fraternalmente a los hombres entre sí.

Ensalzando Balmes el valor social de la Religión dice lo siguiente:

"La religión produce indudablemente bienes inmensos a la sociedad, hasta en el orden puramente civil; contribuye poderosamente para fortalecer la autoridad pública y hacer dóciles y razonables a los pueblos; suple la falta de conocimientos del mayor número, porque ella por sí sola es ya muy alta sabiduría; templa las pasiones de la multitud con su influencia suave, su bondad encantadora, sus inefables consuelos, sus sublimes verdades, sus pensamientos de eternidad; mas para esto necesita ser lo que es: ser religión, ser cosa divina, no humana; ser un objeto de veneración, no un medio de gobierno" (3).

7. LA RELIGIÓN COMO VIRTUD ES EL FIN INMEDIATO DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.—Recordando lo que se dijo sobre el concepto de fin en el capítulo XXVIII del presente volumen (4):

---

(1) GARCÍA ALAS, Leopoldo *(Clarín).—Un discurso* (Madrid, 1891), pág. 101.

(2) *Papers on Moral Education communicated to the first international moral Education Congress...* London, 1909.

(3) BALMES, J.—*Curso de Filosofía elemental. Etica* (Barcelona 1905), pág. 140.

(4) Capítulo II de los "Conocimientos técnicos", en las páginas 127-34 del tomo citado.

lo que concretamente se dijo sobre el fin general de la educación en el primer tomo de esta obra (1), y el carácter que debe tener la educación religiosa de acuerdo con la doctrina expuesta en los párrafos anteriores, puede concluirse que si el último fin del hombre es Dios, también Dios debe ser el fin superior de la educación religiosa.

Y como esta relación del hombre y de su educación con el Ser Supremo no debe interrumpirse en toda la vida, sino convertirse en hábito y el hábito de dar a Dios culto verdadero es cabalmente la esencia de la Religión como virtud, queda demostrado que el fin inmediato de la educación religiosa es la virtud de la Religión que consiste en arraigar en el alma la presencia divina y crear el hábito de rendir adoración a Dios con todos nuestros sentidos y potencias.

"El fin propio e inmediato de la educación cristiana—dice Pío XI (2)—es cooperar con la Gracia divina a formar el verdadero y perfecto cristiano, es decir, al mismo Cristo, en los regenerados con el Bautismo, según la viva expresión del Apóstol: "Hijitos míos, por quienes segunda vez padezco dolores de parto hasta formar a Cristo en vosotros". Ya que el verdadero cristiano debe vivir vida sobrenatural en Cristo: "Cristo, que es nuestra vida", y manifestarla en todas sus operaciones: "para que la vida de Jesús se manifieste asimismo en nuestra carne mortal".

"Por esto precisamente la educación cristiana comprende todo el ámbito de la vida humana, sensible y espiritual, intelectual y moral, doméstica y social, no para menoscabarla en manera alguna, sino para elevarla, regularla y perfeccionarla según los ejemplos de la doctrina de Cristo."

"De suerte que el verdadero cristiano, fruto de la educación cristiana, es el hombre sobrenatural, que piensa, juzga y obra constante y coherentemente según la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos y de la doctrina de Cristo: o, por decirlo con el lenguaje ahora en uso, el verdadero y cumplido hombre de carácter. Pues no constituye cualquiera coherencia y tenacidad de conducta según principios subjetivos, el verdadero carácter, sino solamente la constancia en seguir los principios eternos de la justicia, como lo reconoce hasta el poeta pagano, cuando alaba,

---

(1) Tomo I, págs. 127-34.

(2) Enciclica *Divini illius Magistri* dictada el 21 de diciembre de 1929.

inseparablemente, "al hombre justo y constante en su propósito", y, por otra parte, no puede existir completa justicia sino dando a Dios lo que se debe a Dios, como lo hace el verdadero cristiano."

"Tal meta y término de la educación cristiana parece a los profanos como una abstracción, o más bien como una cosa irrealizable, sin arrancar o menoscabar las facultades naturales y sin renunciar a las obras de la vida terrena: por tanto, ajena a la vida social y a la prosperidad temporal, contraria a todo progreso en las letras, en las ciencias, en las artes y en toda otra obra de civilización. A semejante objeción, movida por la ignorancia y el prejuicio de los paganos, aun eruditos, de otro tiempo—repetida, desgraciadamente, con más frecuencia e insistencia en los tiempos modernos—había ya respondido Tertuliano: "No vivimos fuera de este mundo. Bien nos acordamos de que debemos agradecimiento a Dios, Señor Creador; no rechazamos fruto alguno de sus obras; solamente nos refrenamos, para no usar de ellas desmesurada o viciosamente. Así que no habitamos en este mundo sin foro, sin mercado, sin baños, casas, tiendas, cuadras, sin vuestras ferias y demás tráfico. También nosotros navegamos y militamos con vosotros, cultivamos los campos y negociamos, y por eso trocamos nuestros trabajos y ponemos a vuestra disposición nuestras obras. Cómo podamos pareceros inútiles para vuestros negocios, con los cuales y de los cuales vivimos, francamente no lo veo". Por tanto, el verdadero cristiano, lejos de renunciar a las obras de la vida terrena o amenguar sus facultades naturales, más bien las desarrolla y perfecciona coordinándolas con la vida sobrenatural, hasta el punto de ennoblecer la misma vida natural y de procurarla un auxilio más eficaz, no sólo de orden espiritual y eterno, sino también material y temporal."

"Lo dicho se ve claro en toda la historia del Cristianismo y de sus instituciones, que se identifica con la historia de la verdadera civilización y del genuino progreso hasta nuestros días; y particularmente en los Santos, de que es fecundísima la Iglesia y solamente ella, los cuales han alcanzado, en grado perfectísimo, la meta de la educación cristiana, y han ennoblecido y aprovechando a la sociedad civil en todo género de bienes. Efectivamente, los Santos han sido, son y serán siempre los más grandes bienhechores de la sociedad humana, como también los más perfectos modelos en toda clase y profesión, en todo estado y condición de vida, desde el campesino sencillo y rústico hasta el hombre de ciencias y letras, desde el humilde artesano hasta el que capitanea ejércitos, desde el obscuro padre de familia hasta el monarca que gobierna pueblos y naciones, desde las sencillas niñas y mujeres del hogar doméstico hasta las reinas y emperatrices. Y ¿qué decir de la inmensa labor, aun en pro del bienestar temporal, de los misioneros evangélicos, que junto con la luz de la Fe han llevado y llevan a los pueblos

bárbaros los bienes de la civilización; de los fundadores de múltiples obras de caridad y asistencia social, y de la interminable falange de santos educadores y santas educadoras, que han perpetuado y multiplicado su propia obra en sus fecundas instituciones de educación cristiana, para bien de las familias y con inestimable beneficio de las naciones?"

El mismo egregio autor resume en el siguiente párrafo de su notable Encíclica dedicada a "La educación de la juventud" el carácter total o de conjunto de la educación religiosa:

"Es, pues, de suma importancia no errar en la educación, como no errar en la dirección hacia el fin último, con el cual está íntima y necesariamente ligada toda la obra de la educación. En efecto, puesto que la educación esencialmente consiste en la formación del hombre tal cual debe ser y como debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual fué creado, es evidente que como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último, así, en el orden actual de la Providencia, o sea después que Dios se nos ha revelado en su Unigénito Hijo, único "camino, verdad y vida", no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana."

Del objeto, fin y medios de la educación religiosa trata con acierto y autoridad la obra ya citada algunas veces en el presente volumen que se titula *Eléments de Pédagogie pratique a l'usage des Frères des Ecoles chrétiennes.*

"Nuestro primer propósito — dice (1) — es hacer de nuestros discípulos cristianos convencidos, bastante animosos para mantener de acuerdo su conducta y sus creencias."

"Continuar y perfeccionar la formación cristiana que el niño recibe en su familia; asegurar por la práctica sincera de la Religión la eficacia de la educación moral; aportar al sacerdote un concurso leal, tal es nuestra preocupación dominante."

"Nosotros queremos que el pensamiento de Dios sea en nuestras clases como el alma que todo lo orienta y vivifica: educación física, intelectual, moral y social."

"En una palabra, la educación religiosa es la esencia misma de la escuela cristiana."

---

(1) Obra citada, torno I (Paris, 1901), págs. 137-8.

"Esta educación se consigue por la enseñanza religiosa y por las prácticas de piedad" (1).

8. VICIOS OPUESTOS A LA VIRTUD DE LA RELIGIÓN.—Son vicios opuestos a la Religión el ateísmo, la idolatría, la superstición, el sacrilegio, la herejía, la apostasía y la blasfemia.

En los alumnos de las escuelas primarias son raros los casos de estos gravísimos vicios, a excepción de las supersticiones y de las blasfemias, que hay que combatir enérgicamente desde que el niño tenga uso de razón.

9. MEDIOS DE EDUCACIÓN RELIGIOSA.—De acuerdo con la teoría expuesta sobre los medios de educación en el primer tomo de esta obra (2), puede decirse que todos los de educación religiosa se reducen a dos: instrucción sobre la materia y prácticas religiosas.

Sin aprender los deberes religiosos es imposible cumplirlo, y sólo practicando la Religión puede adquirirse y conservarse esta virtud.

"El ignorante no sabe guardarse del pecado" (3).

Abundando en este criterio dice lo siguiente un autorizado pedagogo alemán:

"La educación religiosa tiene dos tareas que realizar:

1.ª Enseñar la doctrina.

---

(1) La obra a que se ha hecho referencia trata de la educación religiosa bajo los siguientes epígrafes:

"Las convicciones cristianas, fundamento de la piedad. La práctica del deber, signo de la verdadera piedad. La oración, sostén de la piedad (asistencia a la iglesia parroquial, misa diaria y la oración en la escuela). La frecuencia de sacramentos (Penitencia y Comunión). Devociones y congregaciones (devoción al Niño Jesús, al Sagrado Corazón, a la Santísima Virgen en Congregaciones piadosas, las Conferencias de San Vicente de Paúl). Los retiros espirituales. Jesús adolescente como ideal para niños y adultos jóvenes.

(2) Véanse en el capítulo II de los "Conocimientos técnicos" las páginas 134-40 del tomo citado.

(3) *Las bellezas del Talmud* (Madrid, 1920), pág. 200.

2.ª Despertar, desenvolver y ennoblecer la conducta religiosa y ponerla en relación con la conducta práctica" (1).

10. NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LA NIÑEZ.—Sobre este punto dice lo siguiente el P. Ruiz Amado:

"Si la instrucción religiosa es indispensable, o por lo menos es el más poderoso instrumento, para la formación educativa de los hombres de carácter, síguese necesariamente, haberse de cultivar con ahinco desde los primeros años de la niñez; pues desde ese período se ha de comenzar la educación psicológica de los hombres futuros."

"Es comparación trivial la de la corrección de los defectos humanos, con el enderezamiento de los árboles, posible sólo cuando los tallos están tiernos y flexibles; pero que, si se desperdicia esta ocasión, se intentará vanamente en los troncos robustos, *frangi faciliores quam flecti*. Antes los romperéis que los enderecéis. Lo mismo ocurre en el organismo humano. La gimnasia es provechosa para corregir las desviaciones o fomentar el desarrollo; pero no sirve para esto en todas las edades, sino sólo en la mocedad, cuando los huesos están tiernos y los miembros llenos de savia juvenil. Lo que entonces no se desarrolló o enderezó, en vano será tratar de enderezarlo o desarrollarlo en la edad madura."

"No todas las etapas de la construcción de un edificio son a propósito para afianzar sus cimientos. Si se echa de ver su flaqueza cuando ya el edificio está levantado, será generalmente irremediable. Pues si, como hemos visto, los principios religiosos son los cimientos de la inteligencia y sólo en la religión toman fuerzas los sentimientos del deber, de la abnegación, de la virtud, y generalmente, estriban en ella los resortes de las acciones vigorosas y heroicas que conducen al robustecimiento de la voluntad; claro está que se han de emplear estos recursos educativos cuando la voluntad está blanda y educable, y la inteligencia virgen para grabar en ella los principios indelebles de las futuras resoluciones."

"Así lo han sentido todos los educadores paganos y cristianos, antes que se le ocurriese al sofista ginebrino rebelarse contra el común sentir de la Humanidad; y después de él han continuado en la misma persuasión todos los que no han buscado, para ocultar el desorden de sus pasiones, el velo de sus absurdas teorías. La experiencia de los siglos y los testimonios de los hombres sabios de todas las épocas, forman un brillante comentario a la sentencia del Espíritu Santo: *Proverbium est: adolescens juxta viam suam, etiam cum senuerit non recedet ab ea* (Prov. XXI, 6)" (2).

---

(1) KERSCHENSTEINER, G.—*Concepto de la escuela del trabajo* (Madrid, 1923), pág. 187.

(2) RUIZ AMADO, R.—*Enseñanza popular de la Religión* (Barcelona, 1906), págs. 36-7.

11. La enseñanza de la doctrina cristiana como medio de educación religiosa.—Aceptado el principio herbartiano de que no hay educación sin instrucción (1), puede afirmarse también que sin instrucción cristiana no hay posibilidad de educación religiosa, y como los casos, si alguno se da, de autoinstrucción en tan importante doctrina son necesariamente raros, síguese de lo dicho la necesidad de la enseñanza de la Doctrina cristiana para lograr la perfección de la educación religiosa.

Don Andrés Manjón recomienda en estos expresivos términos la enseñanza del Catecismo de la Doctrina cristiana:

"¡Catecismo!, ¡Catecismo! Esta es la única filosofía al alcance de los niños y del pueblo; esta es la única psicología, lógica y ética que ellos entienden; ésta es la única que los convence y los mueve; y de suprimir la enseñanza del Catecismo, el pueblo, en su inmensa mayoría, se quedaría sin moral ni base para fundarla; sería para él la escuela, no una formadora de hombres y una preparación para la vida, sino, a lo más, una oficina de hacer letras y números; lo cual es bien poco" (2).

Algunas lecturas escogidas pueden contribuir grandemente a la educación religiosa aun de los adultos.

Entre ellas puede citarse la preciosa monografía de Lapparent que se titula *Creación y Providencia* (Barcelona, 1918) y la *Armonía del Mundo*, de Keplero (3).

---

(1) Véanse, en el tomo I de esta obra, las págs. 146-7.

(2) Manjón, Andrés.—*El Maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), pág. 446.

(3) Como ejemplo de apología de Dios escrita por un hombre de ciencia de renombre universal, se transcribe aquí la fervorosa conclusión de dicha obra de Keplero:

"Oh, tú, que dándonos la luz de la naturaleza, nos has hecho suspirar por la luz de tu gracia, a fin de revelarnos la luz de tu gloria, yo te doy gracias, mi Creador y mi Dios, por lo que me has permitido admirar y amar tus obras. He terminado ya el trabajo de mi vida con la fuerza intelectual que me has dado. He contado a los hombres las glorias de tus obras en cuanto mi espíritu ha podido comprender la majestad infinita. Mis sentidos han velado para buscar la verdad, cuanto me ha sido posible, con rectitud y sinceridad. Si yo, que no soy a tus ojos sino un

12. Prácticas religiosas en la escuela. — Todas las prácticas dichas son siempre eficaces *si el maestro da ejemplos de ellas.*

Si hay una calamidad pública, el maestro debe orar con los niños para que el mal cese; si el Viático pasa por delante de la escuela, debe suspenderse el trabajo escolar y rogar a Dios por el enfermo (1); si un niño está enfermo de gravedad, o lo están sus padres, es ocasión oportuna de practicar la caridad haciendo que rueguen a Dios por el enfermo todos los niños de la escuela.

Si muere algún niño mayor o pierde alguno de sus parientes próximos, el maestro y los discípulos deben encomendar a Dios al difunto, y de esta manera, no sólo el niño se educa religiosamente, sino que establece corrientes de caridad con sus hermanos.

Si pasa un entierro por delante de la escuela, o muere algún bienhechor de la patria, debe igualmente el maestro con sus discípulos encomendar a Dios al finado.

Es aún costumbre loable en muchas escuelas rezar el Rosario y procurar que los niños ofrezcan con intención recta éste y todos los actos de devoción que practiquen.

Es frecuente en los niños hacer malos ofrecimientos de sus devociones. Unos encomiendan a Dios niños muertos menores de edad, otros rezan en sufragio de santos, algunos piden a Dios

---

gusano nacido en los lazos del pecado, he aventurado cosa alguna que sea contraria a tus designios, que tu espíritu me inspire para que yo la corrija. Si la maravillosa bondad de tus obras han hinchado mi alma y si he buscado mi propio honor entre los hombres a medida que avanzaba en el trabajo que no estaba destinado sino a glorificarte, perdóname en tu bondad y en tu misericordia y haz por tu gracia que mis escritos tiendan a tu gloria y contribuyan al bien de todos los hombres. Alabad al Señor, ¡oh armonías celestes! Y vosotros los que comprendéis las nuevas armonías, ¡alabad al Señor! Que mi alma alabe a mi Creador durante toda mi vida. Por El y en El existe todo cuanto existe, el mundo material como el mundo espiritual, todo lo que sabemos y todo lo que aún ignoramos."

(1) Y aún deben salir de la escuela dos o más niños para acompañar el Viático.

ser ricos, valientes, etc. Preguntando a los niños por el ofrecimiento de sus oraciones se descubren muchas de sus intimidades y se puede dirigir mejor su educación religiosa.

Los niños que puedan deben inscribirse en la Obra de la Santa Infancia, que los lleva a frecuentar los Sacramentos y los acostumbra a privarse de cantidades pequeñas en obsequio de sus semejantes.

Las prácticas religiosas en la escuela no son más provechosas porque sean largas; siendo cortas, fervorosas, vivas y, en cuanto sea posible, frecuentes, producen abundantes bienes en el alma de los niños.

En resumen, en todas las prácticas de educación religiosa debemos tener presente que, siendo el alma inmortal, hay que prepararse para una vida futura, dirigiendo nuestro espíritu a Dios, que es su último fin.

Entre las prácticas más recomendables para la educación religiosa de los adultos deben mencionarse los ejercicios espirituales, de cuya eficacia pedagógica dice lo siguiente la Encíclica *Mens Nostra* dictada sobre dicho asunto con fecha 20 de diciembre de 1929 por Su Santidad el Papa Pío XI:

"Los ejercicios espirituales, obligando al hombre al trabajo interior del espíritu, a la reflexión, a la meditación, al examen de sí mismo, son para las facultades humanas una admirable escuela de educación, en la cual la mente aprende a reflexionar, la voluntad se esfuerza, las pasiones se dominan, la actividad recibe una dirección, una norma, un impulso eficaz y toda el alma se levanta a su nativa nobleza y sublimidad, conforme a lo que el Pontífice San Gregorio enseña en su libro pastoral con símil elegante: "La mente humana, como el agua, si se comprime, sube a lo "alto, porque vuelve al lugar de donde descendió; si se suelta, se dispersa, "porque se difunde inútilmente hacia abajo."

13. OTROS MEDIOS PARA EDUCAR RELIGIOSAMENTE A LOS NIÑOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.—En el tiempo que dura la educación primaria hay muchas ocasiones (sin contar las que un buen maestro puede procurar) para educar religiosamente a los niños.

Puede el maestro asistir con los niños a misa los días de precepto, acostumbrándoles a cumplir con este mandamiento de la

Iglesia, así como puede llevarles a confesar y comulgar mensual o trimestralmente.

De igual manera puede acostumbrar a los niños a la práctica de la oración frecuente, no con fórmulas recitadas de memoria, sin fervor, sino meditando las oraciones de la Iglesia.

Un alma sin oración es un suelo yermo en el cual jamás florecen las virtudes. La oración abre el corazón divino, que es el manantial fecundante de su gracia.

Para educar religiosamente a los niños es preciso que el celestial rocío de la oración riegue al plantel escolar, y hacer que los niños se acerquen con avidez a Dios, por medio de la oración, como el recién nacido se acerca al pecho de su madre.

Don Andrés Manjón, que fué educador de gran autoridad espiritual, da admirables instrucciones en su obra titulada *El Maestro mirando hacia dentro* sobre las prácticas religiosas y de piedad para los niños.

He aquí algunas:

"*Maestros, enseñad a orar.* La oración es el acto religioso por excelencia; con ella pedimos cuanto queremos y recibimos cuanto necesitamos, y así como ni el que planta ni el que riega es algo, si Dios no da el crecimiento, tampoco el que enseña y educa es nada, si Dios no deja caer el rocío sobre las almas de los educandos; y sabido es que el que pide consigue, y el que ora y labora siempre obtiene resultados; enseñad a orar y a trabajar y habréis sabido educar.

Orad, pues, y enseñad a orar: en clase, al empezar y terminar, en la iglesia y en la casa, en público y en privado. Y cuidad que toda oración se haga con reverencia, como cuadra al hablar con Dios, a cada oración señaladle una intención especial: por la Iglesia, por vuestros padres, por los compañeros, ausentes, enfermos, etc.

Enseñad oraciones breves y piadosas y haced que las repitan y aprendan, y si acaso en sus casas no se ora, haced que los niños enseñen a los mayores con el ejemplo y la compostura, y aun con la invitación. Decid al niño que ore a menudo: al comer, al dormir, en la tristeza y en la alegría, en los riesgos y en los triunfos, en el templo y en todo lugar, pues Dios se halla en todas partes, y siempre dispuesto a oirle.

Y decid al niño que se asocie con los que oran, que se anime con el ejemplo, que se caldee con los corazones de los fieles que oran en público, singularmente en los días festivos y en los actos del culto de la Iglesia.

Y si los niños toman parte en ese culto, mucho mejor; para lo cual convendrá que les enseñéis algunos cantos, ya en latín, ya en lengua vulgar, para que canten y cantando se encanten.

Y lo que habéis de procurar, sobre todo, es la frecuencia de Sacramentos; alumnos que frecuentan la oración y la Comuni0n, tenedlos por bien educados en el orden moral, que es lo principal."

"Maestro piadoso, oye al Doctor de las gentes, San Pablo, que te dice: "La piedad sirve para todo". Sirve para todo lo bueno de esta vida y le está prometida la Gloria. Si pues aspiras a educar, no olvides que la piedad es el instrumento más poderoso que Dios ha puesto en tus manos.

"Lo que es para ti, que necesitas tener el corazón y celo de un apóstol, lo es para la escuela, en la cual tu trabajo será fecundo; lo es para los niños y jóvenes, pues sólo en esa edad nace la piedad; lo es para la formalidad y seriedad de la vida, pues las almas piadosas son las que mejor saben huir de vanidades, devaneos y espectáculos mundanos; lo es para la formación del carácter suave y enérgico a la vez, pues la piedad enamora de la virtud y hace ligeros los mayores sacrificios y gustosos los más penosos deberes. La piedad es el gusto de Dios y de sus cosas, y quien a Dios ama todo lo tiene y todo lo puede; la piedad es la oración, la comunión y el amor fervoroso y gustoso de Dios y del prójimo; la piedad es la paz que lleva consigo la gracia y el dominio de las pasiones y se derrama al exterior en forma de alegría y modestia, de compostura y respeto, de justicia y amor."

"Maestros y maestras, sed *devotos,* que la devoción no se enseña, se pega, y si no estáis contagiados por el amor de Dios, mal podréis pegarle a vuestros discípulos. ¿Y cómo se pega la devoción? Con la unción. Si sentís amor intenso por Jesús y María, el Redentor y la Corredentora, cuando de ellos habléis, vendrá a la lengua y el al tono y moción de la voz ese vuestro afecto del corazón, y no hay cosa más sensible que el amor de lo .suprasensible, para el educador que sabe sentirlo."

"¿Qué ejercicios de piedad persuadiréis a vuestros alumnos? Ya se dijo, y ahora ampliaremos. Primero, procuraréis hagan con toda devoción los actos que son de obligación, como la santa Misa los días festivos, la Comunión pascual y la Confesión. Después, respetaréis y afinaréis, ponderándolos y detallándolos, los actos de devoción que el niño tenga aprendidos de sus padres. Y, en fin, cuando en su casa no haya prácticas de piedad, indicaréis y persuadiréis las oraciones más usadas por los cristianos, como son el Padrenuestro y Avemaría, el Credo y la Salve, la Misa, el Rosario, la Comunión sacramental y espiritual, la Santa Cruz y el Avemaría al comenzar y terminar todos los actos, el saludo a la Virgen al dar la hora el reloj, las tres Avemarías por la mañana, al mediodía y a la tar-

de, y cuando la campana de la noche invita a pedir por los muertos, rezad por las ánimas, etc."

"Además, la preparación y solemnización de las fiestas principales de Jesús, María y los Santos de especial devoción, la penetración del espíritu devoto en todos los servicios hechos en obsequio del prójimo, el examen y la lectura y meditación espiritual, y cada mes algún retiro y cada año algunos ejercicios espirituales, si es posible."

"Pero *ne quid nimis*, nada con exceso, nada de repente, todo con discreción y por grados, con brevedad y sin aburrimiento, como voluntario, no por imposición, porque la devoción es virtud que se inspira y no se impone" (1).

Sobre la eficacia natural del Sacramento de la Penitencia para la propia corrección, recuérdese lo que se dijo en el capítulo XIX del presente volumen, páginas 420-4.

14. NECESIDAD DE LA CATEQUESIS PARA LOGRAR LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.—De los dos medios de educación religiosa a que se ha hecho referencia en el artículo 9.º de este capítulo, en el primero en el orden lógico es la instrucción, que se reduce generalmente a la enseñanza del Catecismo de la Doctrina cristiana.

A esta necesidad espiritual atiende la Iglesia con singular esmero desde los tiempos apostólicos y a ella atienden también en los nuestros numerosas organizaciones catequísticas de hombres y mujeres que auxilian a los eclesiásticos y a los maestros de primera enseñanza en el meritorio trabajo de catequizar a los niños y a los adultos enseñándoles los rudimentos de nuestra Religión.

Los Papas y los Obispos, por su parte, no han cesado nunca de recomendar al clero, a los maestros, a los padres y a los fieles en general la conservación y acrecentamiento del divino tesoro de la enseñanza del Catecismo (2).

15. OPINIONES ENCONTRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS.—Sobre la educación religiosa

---

(1) MANJÓN, Andrés.—*El Maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), págs. 498-9, 561-2, 564 y 565-6.

(2) Consúltese a este propósito el opúsculo titulado *Joyas del catequista*, a que se hace referencia en las "notas bibliográficas" del presente capítulo.

en las escuelas primarias se sostienen opiniones varias que obedecen a criterios distintos en Filosofía y en Política.

La opinión dominante en todo el mundo, salvo el caso de Francia, Portugal, Rusia y alguna república americana, es que la escuela primaria debe educar religiosamente de acuerdo con la Religión del país.

En los países de legislación laica la escuela es neutra, y a lo sumo se permite la instrucción religiosa, fuera del horario escolar, a cargo de los ministros de los cultos respectivos.

Igual régimen se sigue en algunos países en que se practican varias religiones.

En los países católicos, como ocurre en España, la instrucción primaria es también católica, aunque pueden quedar exceptuados de la instrucción y de las prácticas religiosas los hijos de padres que profesen religión distinta de la del Estado (1).

En el orden teórico no faltan filósofos y pedagogos que aceptan la instrucción religiosa fuera de la escuela primaria para que cuiden de tan importante asunto las familias y los sacerdotes; otros opinan que la escuela no debe influir en esta materia hasta que el educando resuelva por sí la Religión a que debe afiliarse o a no aceptar ninguna.

Ambos sistemas son erróneos.

Separar la escuela y la familia en un orden espiritual tan delicado como la educación religiosa es divorciar dos instituciones educadoras que solamente pueden ser eficaces marchando de común y completo acuerdo.

Y dejar la educación religiosa para cuando el educando pueda elegir libremente religión equivale a suprimir toda educación religiosa, porque en este orden, como en otros importantes de la vida, lo que deja de hacerse en la primera edad no se hace tampoco después.

Si aplicáramos el mismo criterio a otras enseñanzas, como a la del idioma, por ejemplo, habría que sostener el absurdo de no enseñar ninguno al niño hasta que pudiera elegir conscientemente uno a su gusto.

---

(1) Real decreto de 25 de abril de 1913, refrendado por el ministro de Instrucción pública D. Antonio López Muñoz.

Posibilidad a que nunca podría llegar, porque no conocería ninguno.

Con ser los padres y la nacionalidad materia de tanta transcendencia para cada uno, tampoco cabe elección y de ordinario se aceptan con el mayor agrado los que nos han tocado en suerte.

Este criterio, por el contrario, demanda el conocimiento de algunas religiones (cosa, por otra parte, imposible), a fin de que el educando tenga términos de comparación para elegir.

Refutando tal sistema de educación negativa dice lo siguiente Niccolo Tommaseo:

"No es cierto que la enseñanza religiosa convenga aplazarla para la edad madura, como pretendía Rousseau."

"La idea de Dios nunca puede ser exacta."

"Abusar de la ignorancia del niño para privarle de tanta confortación es crueldad."

"Para bien ser, la educación religiosa debe comenzar entre las paredes domésticas" (1).

La Iglesia católica condena la escuela neutra.

Son muchos los documentos pontificios que pueden citarse como testimonio; pero baste reproducir lo que respecto a este asunto dice Pío XI en su Encíclica *Divini illius Magistri:*

"De aquí precisamente se sigue que es contraria a los principios fundamentales de la educación la escuela llamada "neutra" o "laica", de la que está excluída la religión. Tal escuela, además, no es prácticamente posible, porque de hecho viene a hacerse irreligiosa. No es menester repetir cuanto acerca de este asunto han declarado Nuestros Predecesores, señaladamente Pío IX y León XIII, en cuyos tiempos particularmente comenzó a embravecerse el laicismo en la escuela pública. Nós renovamos y confirmamos sus declaraciones, y al mismo tiempo las prescripciones de los Sagrados Cánones en que la asistencia a las escuelas acatólicas, neutras o mixtas, es decir, las abiertas indiferentemente a católicos y a acatólicos sin distinción, está prohibida a los niños católicos, y sólo puede tolerarse, únicamente a juicio del Ordinario, en determinadas circuns-

(1) Tommaseo, Nic.—*Dell' educazione,* tomo I (Torino, 1916), páginas 35-6 y 174.

tancias de lugar y tiempo y con especiales cautelas. Y no puede ni siquiera admitirse para los católicos la escuela mixta (peor, si es única obligatoria para todos), en la cual, aun proveyéndoseles aparte de la instrucción religiosa, reciben la enseñanza restante de maestros no católicos junto con los alumnos acatólicos" (1).

Tratando del tiempo en que debe comenzar la enseñanza religiosa, dice lo siguiente un pensador neokantiano:

"Si queréis conducir a los escolares a vuestra meta, debéis ponerle en el camino desde que asista a la escuela... so pena de renunciar para siempre a que sea vuestro discípulo" (2).

16. RESOLUCIÓN PRÁCTICA DEL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA FAMILIA Y EN LA ESCUELA.—Vistos los inconvenientes que ofrecen las diversas opiniones a que se ha hecho referencia en el artículo anterior, es razonable y práctica a la vez, la costumbre generalmente seguida de que los padres eduquen a sus hijos en la religión que ellos profesen y que la escuela eduque religiosamente de acuerdo con las mismas creencias.

Si las escuelas oficiales no responden a estas creencias, entonces la iniciativa particular y la cooperación social organizan escuelas libres para los de creencias diferentes, con lo cual se respeta la conciencia de los padres y de los hijos.

17. MANERA DE RESOLVER LA DIFICULTAD DE CONCIENCIA CUANDO EL MAESTRO ES DISIDENTE EN ORDEN A LA EDUCACIÓN RELIGIOSA.—Puede darse el caso de que un maestro tenga que educar a los niños en una religión que no profese; pero esta dificultad no debe resolverse con perjuicio, que sería irreparable, de los niños, y, por tanto, debe resolverla el maestro con honradez y sinceridad, dedicándose a la enseñanza de niños cuyas familias estén de acuerdo con las creencias que él profese o dedicándose a ocupaciones enteramente libres de la dificultad a que se ha hecho referencia.

---

(1) Dicha Encíclica fué publicada por Su Santidad el Papa Pío XI el 29 de diciembre de 1929.

(2) GENTILE, Giov.—*Sommario di pedagogia come scienza dell'educazione*, tomo II (Bari, 1925), pág. 186.

No fáltan autores, sin embargo, en que aceptan la posibilidad de enseñar una religión sin profesarla.

Así opina Paul Natorp cuando, afirmando la necesidad de una enseñanza religiosa, dice lo siguiente:

"No es menester nada más que honradez frente a la situación efectiva y reconocer que la comprensión religiosa es posible sin el convencimiento religioso" (1).

A pesar de esta opinión, puede concluirse que la enseñanza sin el ejemplo sirve de poco, y que en un orden tan importante como el de la educación religiosa debe exigirse al maestro instrucción práctica y pureza de intención para educar bien a sus discípulos.

18. La Iglesia, el Estado y la educación religiosa en las escuelas primarias.—El problema general de las relaciones entre la Iglesia y el Estado y el particular de estas relaciones respecto a la educación religiosa exigiría un volumen aparte para tratar con holgura todos los problemas que suscita el concepto moderno de Política pedagógica; pero no siendo esto posible por ahora, bastará recomendar al lector la lectura de la Encíclica *Divini illius Magistri*, dictada por Pío XI el día 21 de diciembre de 1929, porque en dicho documento se definen los derechos de la Iglesia, del Estado y de la familia en orden a la educación cristiana de la juventud, siempre que estas dos instituciones sociales de orden natural desenvuelvan su acción dentro de su órbita propia y subordinadas a la Iglesia que es sociedad civil de orden sobrenatural.

19. Mandamientos de la Iglesia sobre educación, instrucción y enseñanza religiosas.—Son muchos y muy variados los documentos pontificios que tratan de la educación religiosa y de la enseñanza de la Doctrina Cristiana, pero basta citar en este capítulo las Encíclicas dictadas *urbi et orbi* y dedicadas a tan importante materia desde el pontificado de León XIII hasta la fecha (2).

---

(1) Natorp, P.—*Pedagogía social* (Madrid, 1913), pág. 369.

(2) Véase la obra de Mons. Nègre incluída en las "notas bibliográficas" del presente capítulo.

Libertas proestantissimum (20 de junio de 1888), que trata de la libertad de enseñanza y de los derechos de la Iglesia en la materia.

Exeunte jam anno (25 de diciembre de 1888), en que se exponen los funestos efectos de la enseñanza que se sustrae a la autoridad de la Iglesia.

Sapientiae christianae (10 de enero de 1890), que enumera y explica los derechos de los padres en la educación de sus hijos.

Las tres dictadas por León XIII.

Acerbo nimis, dictada por Pío X el 25 de abril de 1905. Trata de la enseñanza del Catecismo de la Doctrina cristiana.

La Encíclica *Divini illius Magistri,* dictada por Pío XI el 21 de diciembre de 1929, que da normas muy importantes sobre la "Educación cristiana de la juventud" (1).

Es también muy recomendable en orden a la enseñanza y educación religiosa el estudio de las Actas y Decretos del Concilio plenario de la América latina, celebrado en Roma el año 1899. Unas y otros fueron aprobados por León XIII con fecha 1.º de enero de 1900.

Los Decretos del citado Concilio, en los tres primeros capítulos del título IX, que trata "De Catholica institutione juventutis", dedica tres capítulos a la instrucción religiosa en las escuelas primarias, en las secundarias y en las Universidades.

Por último, deben mencionarse algunos cánones del Código de Derecho canónico vigente en todo el orbe católico y que rige en España como ley del reino:

"Canon 1.472. Todos los fieles han de ser instruídos de tal modo desde la niñez, que no solamente no se les enseñe nada que se oponga a la Religión católica y honestidad de costumbres, sino que se ha de dar preferencia a la formación religiosa y moral."

"Canon 1.113. A los padres incumbe la gravísima obligación de procurar cuanto puedan para sus hijos una educación así religiosa y moral como física y social, y de proveer también al bienestar temporal."

---

(1) Dicha Encíclica tiene un notable precedente del mismo Pío XI en su *Motu proprio* de 29 de junio de 1923 sobre "la enseñanza de la Doctrina cristiana".

"Canon 1.373, § 1. En toda escuela elemental hay que dar a los niños instrucción religiosa acomodada a su edad."

"§ 2. La juventud que asiste a los centros de enseñanza media y superior, se ha de formar con más plenitud en la doctrina de la religión."

20. APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA DOCTRINA EXPUESTA EN EL PRESENTE CAPÍTULO.—Además de las aplicaciones pedagógicas que se han deducido inmediatamente en cada uno de los artículos precedentes y de las que contienen las opiniones autorizadas que se han transcripto, es posible todavía apuntar la importancia de observar las inclinaciones y costumbres de los niños en el orden religioso, advertir en resumen los datos que sobre este importante problema ofrece la Psicología experimental y formular algunos principios y reglas de educación religiosa como normas de acción en este orden superior de la educación de los niños.

21. NECESIDAD DE OBSERVAR LAS INCLINACIONES Y COSTUMBRES DEL NIÑO EN ORDEN A SU EDUCACIÓN RELIGIOSA.—Afirmada reiteradamente la necesidad de observar al niño en todas sus manifestaciones para mejor conocerle y educarle, hay que recordar este principio al tratar de la educación religiosa, por ser de suyo asunto el más fino y delicado de la educación.

Esta observación es necesaria no sólo por la variedad que cada niño ofrece en sus facultades e inclinaciones, sino porque en este orden es muy perceptible la influencia de la familia.

Algunos padres cuidan de la educación religiosa de sus hijos desde que pueden balbucir algunas oraciones; otros, por desgracia, descuidan grandemente este aspecto importante de la educación.

El maestro puede y debe tener noticia de estos antecedentes, ya para poner con su trabajo la necesaria compensación, ya para saber el grado de cooperación que puede esperar de cada familia en orden a la educación religiosa de sus discípulos.

22. LA EVOLUCIÓN RELIGIOSA EN LA JUVENTUD Y EN ÉPOCAS POSTERIORES. TIPOS RELIGIOSOS.—Aparte de las observaciones que los maestros pueden hacer en el trato diario con sus discípulos en orden a sus inclinaciones y costumbres religiosas, es

conveniente que conozca los avances de la Psicología experimental para explicar la evolución del sentimiento religioso.

Algunas hipótesis son aventuradas y otras son enteramente inadmisibles.

Con todo, un autor tan prudente como el P. Lindworsky examina en su *Psicología experimental* la parte que pueden tener en las creencias religiosas el entendimiento, la fantasía y el raciocinio, así en los hombres primitivos de remotas edades, como en los salvajes contemporáneos; y después de afirmar la prioridad del monoteísmo sobre el politeísmo y de considerar la importancia psicológica de la oración, del sacrificio y de la contemplación, expone las conclusiones provisionales sobre la evolución religiosa en los siguientes términos, refiriéndose a la juventud y a épocas posteriores:

"Lo que primero se ha estudiado en esta materia—dice el P, Lindworski, S. J. (1)—ha sido la evolución religiosa de los jóvenes."

"Con dependencia del período de la pubertad se presenta, según Starbuck, ya una vida religiosa más activa, ya un tiempo de duda."

"El hecho no está demostrado con suficientes garantías bajo todos sus aspectos particulares, aunque a grandes rasgos sea indudable."

"La explicación no se podrá dar apoyándose solamente en una condición psicológica. Se trata sin duda de circunstancias muy complicadas, en las que toman gran parte el sentimiento, que interesa más vivamente en el tiempo de la madurez."

"Si se ha superado el tiempo o período de la duda sin perder la estimación religiosa, entonces va arraigándose la religiosidad con los años."

"En esto siguen los individuos diversos caminos o direcciones."

"W. James ha sido el primero que ha pretendido deducir tipos religiosos: distingue el tipo optimista y el pesimista."

"Otra división se funda en las vocaciones religiosas, particularmente en las diferentes órdenes: los piadosos contemplativos más inclinados o dedicados a la oración y los activos."

"En tal evolución, lo decisivo es: primero, el carácter individual; luego, especialmente, el influjo ejercido por el medio ambiente."

"La evolución hasta la *santidad* requiere todavía un estudio más detenido."

---

(1) LINDWORSKY, J.—*Psicología experimental* (Bilbao, 1923), páginas 385-6.

"*En este caso,* la cuestión es la siguiente: ¿cuáles son los requisitos psicológicos para que los valores religiosos adquieran en ciertos hombres un valor tan superior al que adquieren en la generalidad de los hombres?"

"*Esto no* puede depender ni de la edad, ni del sexo, ni del estado, ni del medio ambiente, etc. Por tanto, tiene que estar fundado en lo santo o, como hoy se prefiere, concibiendo la cosa un tanto latamente, en el genio religioso."

"*También aquí* habría que investigar los tipos de santidad y su evolución. Pero faltan en esta materia todavía las investigaciones empíricas, que no se contentan con retazos y con concepciones geniales, sino que anhelan conseguir resultados bien fundados en el incansable entusiasmo de recoger datos, principalmente según los métodos estadísticos y de las cuentas de correlación."

Y el P. J. de la Vaissière, después de dedicar unas cuantas páginas a la evolución del sentimiento religioso en el niño, dice así categóricamente:

"Es evidentísimo que el niño desde muy temprana edad es muy apto para recibir una enseñanza religiosa exacta y precisa" (1).

23. Principios y reglas de educación religiosa.—A la educación religiosa son aplicables todos los principios y reglas de educación general que se han expuesto en los dos tomos de la presente obra, teniendo en cuenta el objeto y fin elevadísimo de esta fase de la educación tan claramente determinados en la Encíclica *Divini illius Magistri* (2) y otros importantes documentos pontificios.

Inspirados en tan luminosas enseñanzas pueden formularse algunas conclusiones de carácter pedagógico no apuntadas en los artículos anteriores.

Desde luego siendo, como es, preeminente la jerarquía de la

---

(1) Vaissière, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1913), página 196.

(2) Véanse a este propósito las citas de tan notable documento pontificio en las páginas 653-5 y 665-6 del presente volumen y véanse igualmente en las páginas 667-9 las referencias a los preceptos de la Iglesia sobre educación, instrucción y enseñanza en el artículo 19 del presente capítulo.

educación religiosa y siendo su fin el último fin del hombre, *a ella deben subordinarse todas las fases y maneras de la educación.*

Así como la Religión debe ser el fundamento de la Moral, *el fundamento de la educación moral debe ser la educación religiosa.*

La educación primaria puede y debe ser religiosa.

Así lo entienden todos los educadores católicos y así lo practican las madres cristianas que enseñan a sus hijos las primeras oraciones apenas comienzan a pronunciar algunas palabras.

La doctora italiana María Montessori aboga por la educación religiosa desde la escuela de párvulos "porque no está demostrado *a priori* que no convenga más tarde contar con el sentimiento religioso en la vida, el cual no se desarrolla con solidez si no se cultiva muy temprano" (1).

Algunos autores, en cambio, sostienen la conveniencia de la escuela neutra y suelen ser los mismos que defienden la educación llamada integral.

Un educador católico sólo puede considerar integral o completa la educación que sea religiosa.

La opinión de Menéndez y Pelayo sobre la materia no puede ser más terminante.

"La escuela sin Dios—dice—, sea cual fuere la aparente neutralidad con que el ateísmo se disimule, *es una indigna mutilación del entendimiento humano en lo que tiene de más ideal y excelso.* Es una extirpación brutal de los gérmenes de la verdad y de vida que laten en el fondo de toda alma para que la educación los fecunde" (2).

La educación religiosa ha de ser eminentemente práctica.

La educación en general ha de tener este carácter, pero en ningún orden es tan necesario como en el orden religioso.

---

(1) Montessori, María.—*El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación* (Barcelona, 1920?), pág. 346.

(2) Menéndez y Pelayo, M.—Carta dirigida al Obispo de Madrid-Alcalá con motivo del mitin celebrado en esta Corte el 2 de febrero de 1910 para protestar contra la enseñanza laica, que el Gobierno de entonces pensaba implantar en España.

La fe sin obras es fe muerta."

De poco servirá que los niños estén bien instruídos en Religión si no han adquirido el hábito de cumplir sus deberes religiosos.

No es posible aspirar a que los niños, por la sola acción del maestro durante la menguada edad escolar, queden perfectamente dispuestos para conocer y amar a Dios en el grado que sería deseable.

Para lograrlo queda tarea aún a la familia, a la Iglesia, a otras organizaciones sociales y a los mismos educandos, que deben interesarse por su propia educación en la edad postescolar.

A pesar de esto, *el maestro de primera enseñanza debe procurar el mayor rendimiento posible de la educación religiosa en la escuela primaria,* por dos razones importantes:

La primera, porque muchos niños no vuelven a recibir en el resto de su vida otra influencia en favor de su educación religiosa: más bien están expuestos a recibirla en sentido negativo.

La segunda razón es por la huella profunda que para toda la vida deja en el espíritu inocente de los niños la educación religiosa prudentemente dirigida durante la edad escolar.

Si en todas las enseñanzas es recomendable la preparación de las lecciones, lo es mucho más, sobre todo para los maestros seglares, en la enseñanza de la Religión.

Un error en este asunto es siempre de notoria gravedad.

Encareciendo la preparación de las lecciones de Religión, decía lo siguiente el Cardenal Vives (1):

"*No se insistirá nunca lo bastante sobre la necesidad de preparar las lecciones todos los días.*"

"*Este es un deber sagrado que no puede estar suplido por ninguna experiencia.*"

"En relación con este pensamiento puede llegarse a la siguiente conclusión:

"Tanto vale la preparación, tanto vale la clase."

---

(1) *Carta* del Cardenal Vives y Tutó dirigida al presidente de la "Alianza de los Grandes Seminarios" con fecha 13 de julio 1909. Véase *La Croix,* de París, de 22 de julio de 1913.

Al gran número de personas que se interesan por la educación religiosa, al fervor con que la procuran, a la organización de las instituciones catequísticas y a protección divina se debe la constante eficacia de la educación católica, reconocida hasta por escritores no católicos.

Entre ellos es notable el testimonio de Edwin A. Kirkpatrick, el cual, tratando del *instinto (sic)* religioso, dice lo siguiente:

"El adiestramiento religioso de los católicos es una preparación admirable para aquella religión que está basada en la autoridad."

"El gran número de símbolos y ceremonias que sugieren misterios inexplicados, en los cuales toma parte el niño a su debido tiempo, se tejen con su vida de tal modo que forman parte indestructible de ella."

"Pocas narraciones en todas las literaturas pueden ser comparadas con las del Antiguo Testamento como instrumento de instrucción moral y religiosa, y su valor moral es indudable" (1).

Como complemento de la doctrina expuesta en este capítulo, véanse las páginas 151-217 de mi *Teoría de la enseñanza* (Madrid, 1925) que se trata extensamente de la enseñanza de la Doctrina cristiana y de la Historia Sagrada.

24. Notas bibliográficas.—Con los fines a que se ha hecho referencia en los artículos precedentes, se insertan a continuación las siguientes notas bibliográficas:

Aguilar y Claramunt, Simón.—*Tratado completo de educación cristiana.*—Valencia, 1886.

XII + 726 págs. en 8.° m.

Aguilera, Pedro.—*Desde la cuna a la escuela. La madre en el hogar educando cristianamente a los hijos.*—Barcelona, 1907?

214 págs. en 16.° m.

El autor era a la sazón religioso de la Compañía de Jesús.

Agustín, San.—Véase *Joyas del catequista.*

Alexander, J. L.—*Boy and the Sunday school.*—New York, 1913.

284 págs. en 8.°

Almaraz y Santos, Enrique.—*Carta Pastoral [sobre la enseñanza del Catecismo de la Doctrina cristiana].*—Sevilla, 1908.

---

(1) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos para el estudio del niño* (Madrid, 1917), págs. 245-247.

ALMAZÁN Y FRANCOS, Isidro.—*El Párroco en la Escuela.*—Madrid, 1923.

4 hs. + 157 págs. en 16.°

AMADEO, R.—*La educación católica.*—Buenos Aires, 1927.

45 págs. en 8.°

ANGIULLI, Andrea.—*La pedagogia, lo stato e la famiglia.*—Napoli, 1882.

108 págs. en 8.° m.

ATHEARN, Walter S.—*The City Institute for Religious Teacher.*—Chicago, Ill., 1920?

ATHEARN, Walter S.—*Religious education and American democracy.*—Boston, 1917.

394 págs. en 12.°

BACHMANN, D. Ph.—*Ein Volk, Ein Staat, Ein Schule.*—Langensalza, 1928.

109 págs. en 8.°

BAILEY, Albert-Edward.—*The use of art in religious education.*—New York, 1922.

163 págs. en 12.° con grabados.

BALMES, Jaime.—*La Religión demostrada al alcance de los niños.*—Barcelona, 1888.

BASCHAB, Charles R.—*The State and Education.*—Columbus, Ohío, 1927.

14 págs. en 4.° m.

Es publicación de la "National Catholic Educational Association", de dicha población.

BASULTO Y JIMÉNEZ, Manuel.—*Carta pastoral sobre la educación de los hijos.*—Lugo, 1911.

BAUNARD.—*El Colegio cristiano.*—Barcelona, 1904.

VIII + 538 págs. en 4.° m.

BEAUDENOM, L.—*La formazione religiosa e morale.*—Milano, 1923.

362 págs. en 8.°

BEAUDENOM, L.—*La formazione superiore religiosa e morale della giovane.*—Torino, 1924.

272 págs. en 32.°

BEAUDENOM, L.—*La prima formazione religiosa e morale della giovane.* Torino, 1923.

256 págs. en 16.° m.

BESALÚ Y ROS, Francisco Javier.—*Enseñanza catequista. Apologías, métodos, leyes y catecismos.*—Madrid, 1863.

BESS, Bernhard.—Véase ERZIEHER *(Religiöse).*

BETTS, Anna Freelone.—*Mother-teacher of religion.*—New York, 1922.

290 págs. en 12.° con grabados.

Betts, George Herbert.—*The new program of religions education.*—New York, 1921.

105 págs. en 12.° con bibliografía.

Bock, Ed.—*Wegweiser für evangelische Volksschullenhrer, Methodische Anbeitung zur Ertheilung und Einrichtung des Volksschul-Unterrichts überhaupt, wie zum Gebranche des von dem königlichen evangelischen Schullerhrer-Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Volksschul-Lesebuches. Zweite Bearbeitung.*—Breslau, 1862.

Bovet, P.—*Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.*—Neuchâtel, 1925.

170 págs. en 8.°

Bower, William C.—*A Survey of Religious Education.*—Chicago, Illinois, 1920?

Bresler, Johannes.—*Religions hygiene.*—Halle, a. S., 1907.

53 págs. en 4.°

Brown, A. A.—*A history of religious education in recent times.*—New York, 1923.

282 págs. en 8.°

Bryant, Sophie.—*Moral and Religious Education.*—New York, 1920.

256 págs. en 8.°

Burns, James A.—*Catholic Education: A Study of conditions.*—London, 1919.

Burton, Ernest D., and Shalier Mathews.—*Principles and Ideals for the Sunday School (an Essay in Religious Pedagogy).*—Chicago, [1919?]

Burret, J.—*L'éducation religieuse de l'enfant.*—Paris, 1926?

188 pás. en 8.°

Bushnell, H.—*Christian nurture.*—New York, 1847.

251 págs. en 8.°

Cadena y Eleta, José.—*La educación religiosa de la juventud.*—Segovia, 1902.

El autor era a la sazón Obispo de la diócesis de Segovia.

Calarco, Guglielmo.—*Il sentimento religioso nell'anima del fanciullo.*—Catania, 1920.

VIII + 89 págs. en 8.°

Calippe, Ch.—*L'éducation cherétienne de la Democratie.*—Paris, 1910?

Carafa, Carlos María.—*Instrucción cristiana de príncipes.*—Palermo, 1688.

12 hs. + 392 págs. en 8.° m.

Cardier, H.—*L'idée de Dieu chez l'enfant.*—Montauban, 1913.

Cartilla *y doctrina espiritual para la crianza y educación de los novi-*

cios que tomaren el hábito en la Orden de nuestro Padre San Francisco.—México, 1775.

118 págs. en 8.°

Casanova y Marzol, Vicente.—*Carta pastoral.*—Almería, 1908.

40 págs. en 8.°

Trata de la catequesis y de la enseñanza del Catecismo.

Castellote y Pinazo, Salvador.—*La Educación Cristiana.*—Ciudadela, 1897.

El autor era a la sazón Obispo de Menorca.

Catholic *(The) Educational Review.*—Washington, 1920.

Es publicación de "The Catholic University of America".

Castro Alonso, Manuel.—*Enseñanza eclesiástica en España.*—Valladolid, 1898.

Cemboraín y Chavarría, Eugenio.—*Política pedagógica. La escuela neutra.*—Madrid, 1912.

210 págs. en 8.° m.

El autor aboga por la instauración de la escuela neutra en España.

Coe, George Albert.—*Education in Religion and morals.*—New York, 1909.

408 págs. en 8.°

Coe, George Albert.—*Moral and religions education from the psychological point of view.*—Washington, 1908.

179 págs. en 8.°

Coe, George Albert.—*Social theory of religious education.*—New York, 1917.

361 págs. en 8.°

Congreso *(Primer) Nacional de Educación católica.*—Madrid, 1925.

356 págs. en 4.°

Cope, Henry F.—*Religious Education in the Family.*—Chicago, 1915.

XII + 298 págs. en 8.°

El autor era a la sazón secretario general de la "Religious Education Association".

Cos y Macho, José M.ª—*Pastoral, decreto y reglamento acerca de la enseñanza y educación cristiana de los niños.*—Madrid, 1900.

Coulet, P.—*L'Eglise et le problème de la famille. L'éducation et le foyer.*—Paris, 1928.

207 págs. en 8.°

Cradock-Watson, H.—*The churches relation to the secondary schools.* Véase *Educational Times,* de Londres, págs. 16-18 del año 1912.

Crespo Toral, Cornelio.—*La educación cristiana de la juventud.*—Friburgo de Brisgovia, 1905.

XXVI + 750 págs. en 8.° m.

CURSO *de Instrucción religiosa. Manual del Catequista. Metodología de la enseñanza de la Religión en las Escuelas primarias y colegios.*—Tours, 1910.

XVI + 592 págs. en 8.° m.

Es la obra más importante publicada en castellano sobre la materia.

DAVEY, J. J., and others.—*Boy Christians; daily Bible studies for three months.*—New York, 1899.

100 págs. en 8.°

DAWSON, G. E.—*Boy's religion. Report of the Y. M. C. A. Jubilee Conference.*—Boston, 1901.

DAWSON, G. E.—*The child and his religion.*—Chicago, 1909.

DOCUMENTOS *sobre la enseñanza de la Doctrina cristiana promulgados por los Rvmos. Prelados de la provincia eclesiástica de Valladolid.*—Salamanca, 1906.

EBERHARD, Otto.—*Die Padägogik der Gegenwart und der Religionunterricht.*—Leipzig, 1930.

66 págs. en 8.°

EDWARDS, R. H.—*Christianity and amusements.*—New York, 1915.

157 págs. en 8.°

ERZIEHER *(Religiöse) der katholischen Kirche.*—Leipzig, 1923.

Dirigen esta colección los profesores Sebastian Merkle y Bernhard Bess.

ESCUELAS LAICAS.—Madrid, 1897.

Es publicación del "Apostolado de la Prensa".

EVANS, Herbert F.—*The Sunday-School Building and Its Equipment.*—Chicago, [1919?]

EWENS, Franz Joseph.—*Die religiöse Kindererziehung.*—Düsseldorf, 1921?

FÉLIX, Célestin Joseph.—*Conferencias [sobre "el progreso por medio de la educación cristiana"].*—Madrid, 1869.

El autor era religioso de la Compañía de Jesús.

FERNÁNDEZ LOREDO, Juan.—*Apuntes sobre la enseñanza catequista.*—Madrid, 1892.

336 págs. en 8.°

FERRERES, Juan B.—*La enseñanza del Catecismo prescrita por Pío X.*—Madrid, 1905.

124 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

FLAD, M.—*L'Éducation par la liturgie.*—Paris, 1921.

XV + 423 págs. en 16.°

Con prólogo del Cardenal Mercier.

La autora ha llevado a dicha obra su experiencia de madre de familia.

FLÓREZ, Andrés.—*Diálogo de Doctrina cristiana entre un ermitaño y un niño.*—Granada, 1557.

64 fols.

FOERSTER, F. W.—*Die Grundlagen der christlichen Pädagogik.*—Zürich, 1915.

FOSTER, E. C.—*Boy and the church.*—Philadelphia, 1909.

188 págs. en 8.°

FRANKE, G. H.—Véase LAMPE, F.

FUSTER, Fernando.—*De la enseñanza religiosa en la Instrucción pública.*—Madrid, 1923.

19 págs. en 4.°

GALLI, María.—*L'istruzione et l'educazione religiosa del fanciullo.*—Milano, 1921.

232 págs. en 8.°—Es segunda edición.

La autora es religiosa del Sagrado Corazón de Jesús.

GALLOWAY, Thomas Walton.—*The use of motives in teaching morals and religion.*—Boston, 1917.

188 págs. en 12.°

GANDARILLAS, F. de B.—*Manual del catequista.*—Santiago de Chile, 1908.

VII + 173 págs. en 8.°

GANDÁSEGUI Y GORROCHÁTEGUI, Remigio.—*Carta pastoral sobre "la escuela neutra o la enseñanza laica".*—Ciudad Real, 1910.

GANDÁSEGUI Y GORROCHÁTEGUI, Remigio.—*Instrucción pastoral sobre la "formación eucarística de la infancia".*—Ciudad Real, 1912.

GATES, Herbert W.—*Recreation and the Church.*—Chicago, Ill., 1920?

GAUJOUX.—*Notes sur la crise religieuse de l'adolescence.*—Montauban, 1905.

GERSON, J.—Véase JOYAS *del catequista.*

GHIDIONESCU, Vlad.—*Quelques observations sur le développement de l'émotion morale et religieuse chez l'enfant.*—Bruxelles, 1911.

Memoria presentada al "Premier Congrès International de Pédologie" celebrado en dicha capital y en mes de agosto del citado año.

El autor era rumano y residía a la sazón en Bucarest.

GILLET, P.—*Pedagogia e Religione.*—Roma, 1914.

XII + 323 págs. en 8.°

Es traducción del francés.

GOVE, Floyd S.—*Religions Education on Public School Time.*—Cambridge, 1926.

XVIII + 143 págs. en 8.°

GRAU, Leonhard.—*Weisungen zur unterrichtlichen Behandlung der religions geschichtlichen Lehrsstoffe.*—Breslau, 1927.

GRIVET, J.—*L'Eglise et l'enfant.*—Paris, 1910.

GUÍA *de las Escuelas Cristianas.*—Tours, 1904?

260 págs. en 8.° m.

GUISASOLA Y MENÉNDEZ, Victoriano.—*Exhortación cuaresmal sobre la excelencia y aprovechamiento de la enseñanza catequística.*—Valencia, 1908.

El autor era entonces Arzobispo de Valencia.

GUTIÉRREZ Y DÍEZ, Agustín.—*Conveniencia de la enseñanza religiosa como medio eficaz de moralizar a las clases trabajadoras.* — Santander, 1889.

204 págs. en 8.° m.

HABRICH, Prof.—*Religion und Schule.*—Düsseldorf, 1924?

Es publicación de la "Katholischen Schulorganisation Deutschlands".

HARTMANN, Max.—*Staat, Kirche und Schule.*—Zürich, 1927.

8 págs. en 8.°

HERNANDO DE LARRAMENDI, Luis.—*Cómo defendernos de las escuelas laicas.*—Zaragoza, 1910.

HOBEN, Allan.—*The Church School of Citizenship.*—Chicago, Ill., 1920?

HOBEN, Allan.—*The Minister and the Boy.*—Chicago, [1919?].

HODGES, George.—*The training of children in religion.*—New York, 1912.

328 págs. en 8.°

HOLTZ, Adrian Augustus.—*A study of the moral and religious elements in American secondary education up to 1800.*—Menasha, 1917.

HUGHES, E. H.—*Boy's religion.*—New York, 1914.

119 págs. en 8.°

HUGON, P.—*La psychologie de la conversion.*

Véanse en sus *Études sociales, psychologiques, ascétiques et mystiques* (Paris, 1924) las págs. 77-163.

El autor es religioso de la Orden de Predicadores.

HUTCHINS, W. Norman.—*Graded Social Service for the Sunday School.* Chicago, [1919?].

IDEALS *and Problems of Religious Education.*—London, 1919.

110 págs. en 8.°

Es publicación de la "Teachers'Christian Union".

INSEGNAMENTO *della Religione nelle Scuole pubbliche del Regno d'Italia. Norme e criteri di applicazione.*—Roma, 1925.

Es publicación de la "Giunta centrale dell'Azione Cattolica Italiana".

INSTRUCCIÓN *para criar los novicios carmelitas.*—Madrid, 1677.

272 págs. en 8.°

INSTRUCCIÓN *y Educación religiosa en el Bachillerato.*—Madrid, 1930.
20 págs. en 8.°
Es publicación de la Federación de Amigos de la Enseñanza.

JESÚS MARÍA, J.—*Instrucción de novicios descalzos del Monte Carmelo.* Madrid, 1591.

JONES, R. M.—*Boy's religion from memory.*—Philadelphia, 1913.
141 págs. en 8.°

JORDAN, G. J.—*A short psychology of religion.*—New York, 1927.
160 págs. en 8.°

JOSEY, Charles C.—*The Psychology of Religion.*—New York, 1927.
XI + 362 págs. en 8.°

JOYAS *del catequista. Manera de llevar los niños a Jesucristo,* de J. GERSON. *Manera de adoctrinar a los rudos,* de SAN AGUSTÍN. *Carta instructiva,* del P. POSEVINO.—Madrid, 1908.
88 páginas en 8.° m., con notas para una "Biblioteca escogida del catequista".

JUDDE, Claude.—*El Maestro Religioso.*—Barcelona, 1897.
204 págs. en 8.°
Es traducción del francés. El autor pertenecía entonces a la Compañía de Jesús.

JUST, K.—*Religionunterrich in der Schule? Adolf Hoffman und Henrich Pestalozzi. Pestalozzi Lehrerbuch der Menchenbildung und die deutsche Schule.*—Langensalza, 1923.
Es el opúsculo 711 del *Pädagogisches Magazin* de Friedrich Mann.

KESSEL, R.—*Die religiöse Bildkunst in der Volksschule.*—Langensalza, 1920?

KLUPP, Erich.—*Katholische Erziehung.*—Wien, 1929.
64 págs. en 8.°

KRIEGER, Wilhelm.—*La escuela neutra a la luz de la verdad.*—Madrid, 1911.
298 págs. en 8.° m.
El autor era a la sazón cura párroco en Prusia.

KÜHNER, Karl.—*Das Kirchenlied im Unterricht.*—Bühl (Baden), 1923.

KUPLY, O.—*The religious development of adolescents.*—New York, 1928.
138 págs. en 8.°

LAMPE, F., und G. H. FRANKE.—*Staatsbürgerliche Erziehung.*—Breslau, 1926.
520 págs. en 8.°

LAYARD, E. B.—*Religion in boyhood.*—New York, 1896.
91 págs. en 8.°

LECENSIER, Antoine.—*Les méthodes pratiques en éducation religieuse.* Tourcoing, 1913.

L'EDUCAZIONE *cristiana (Giunta centrale dell'azione cattolica italiana. Settimane sociale d'Italia; XIV sessione 1927. Firenze).*—Milano, 1928.
273 págs. en 8.°

LEE, Hetty.—*Present-day problems in religious teaching: methods of religious teaching for teacher, parents and training college students.*—London, 1920.
310 págs. en 8.°

LESCOEUR.—*L'État, père de famille.*—Paris, 1927?
Es tercera edición.

LEUBA, J. H.—*Psychologie du mysticisme religieux.*—Paris, 1925.

LÓPEZ Y PELÁEZ, Antolín.—*El Derecho español en sus relaciones con la Iglesia.*—Lugo, 1909.
Es segunda edición.

LLORENTE, Daniel.—*Tratado elemental de Pedagogía Catequística.*—Valladolid, 1930?
VIII + 528 págs. en 8.° m.

MACKINLEY, C. E.—*Educational evangelism. The religious discipline of youth.*—Boston, 1905.
265 págs. en 8.°

MADARIAGA, Antonio de.—*Las escuelas laicas y los católicos españoles.*—Burgos, 1910.
El autor era a la sazón religioso de la Compañío de Jesús.

MANJÓN, Andrés.—*El Pensamiento del Ave María.*—Granada, 1900-3.
Tres tomos en 8.° m.

MANJÓN, Andrés.—*Hojas del Ave María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave María.*—Granada, 1908.

MANJÓN, Andrés.—*Hojas catequistas y pedagógicas del Ave María.*—Granada, 1909.
XVI + 192 págs. en 8.° m.

MANJÓN, Andrés.—*Hojas coeducadoras del Ave María.*—Granada, 1906.
IV + 336 págs. en 8.° m.

MANJÓN, Andrés.—*Hojas Evangélicas y pedagógicas del Ave María.*—Madrid, 1920.
II + 452 págs. en 16.°

MANJÓN, Andrés.—*Las escuelas laicas.*—Barcelona, 1910.
Todas las obras citadas de D. Andrés Manjón ofrecen interés desde el punto de vista de la educación religiosa y de la educación patriótica.

MANUAL *del Catequista o Metodología de la enseñanza de la Religión.*—Madrid, 1924.

Es publicación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

MATERIALS *(The) of religious education.*—Rochester, N. J., 1907.

379 págs. en 8.°

Es publicación de la "Religious Education Association".

MAYER, Heinrich.—*Kinderideale. Eine experimentell-pädagogische Studie zur Religions— und Moralpädagogik.*—Kempten, 1924?

MEILE, Josef.—*Eine selbständige Methode für den Religionsunterricht Erwägungen für Geistliche, Lehrer und Lehererimen.*—Olten, 1928.

96 págs. en 8.°

MEN *and religion movement.*—New York, 1912.

188 págs. en 8.°

MERKLE, Sebastian.—Véase ERZIEHER *(Religiöse).*

MIEHLE, August, und Friedrich PAGEL.—*Religiöse Kindheitserlebnisse.*—Breslau, 1929?

MILLER, Elizabeth Erwin.—*The dramatization of Bible stories; an experiment in the religious education of children.*—Chicago, 1918.

162 págs. en 8.°

MONTESSORI, María.—*I bambini viventi nella Chiesa. Note di educazione religiosa.*—Napoli, 1922.

MOYANO, Claudio.—*Intervención del Estado en la Instrucción pública.—Madrid,* 1875.

MURISIER, E.—*Enfermedades del sentimiento religioso.*—Barcelona, 1903.

MYERS, A. J. WILLIAM.—*What is Religious Education. A Constructive Study.*—London, 1925.

VII + 112 págs. en 8.°

NÈGRE, Mons.—*Les Écoles.* Documents du Saint-Siège.—Paris, 1911.

OLGIATI, Francesco.—*Religione ed educazione.*—Milano, 1927.

23 págs. en 8.°

ORTI Y LARA, Juan Manuel.—*El Catecismo de los textos vivos.*—Madrid, 1884.

XXXVIII + 542 págs. en 8.° m.

ORTIZ, Luis Felipe.—*Consideraciones sobre la urgente necesidad del estudio de la Religión dirigida a sus amados diocesanos.*—Zamora, 1901.

El autor era a la sazón Obispo de la diócesis zamorana.

OSTERWALD.—*La educación religiosa y social de las costumbres.*—Paris, 1928?

PAGEL, Friedrich.—Véase MIEHLE, August.

PANDOLFI, Anna.—*Guida per l'insegnamento religioso con approvazione ecclesiastica.*—Firenze, 1924. 324 págs. en 16.°

PAQUIER, J.—*Le sentiment religieux: étude d'histoire et de psychologie.*—Paris, 1928.

X + 160 págs. en 16.°

PEASE, Jorge William.—*An Outhne of a Bible School Curriculum.*—Chicago, [1919?]

PELL, Edward Leigh.—*Bringing up John. "How can I teach my children so that teheir religious faith nill stand the tests of after years?*—New York, 1920.

192 págs. en 12.°

PESTALOZZI, Johann Heinrich.—*Kleine Schriften über die religiöse Bildung.*—Berlin, 1804-5.

PÍO X.—*Carta Encíclica [Acerbo nimis] sobre la enseñanza de la Doctrina Cristiana.*—Valladolid, 1906.

116 págs. en 4.°

PÍO XI.—*Carta Encíclica sobre la "Educación cristiana de la juventud".*—Madrid, 1930.

45 págs. en 16.° m.

Es edición de *El Magisterio Español.*

PIXLEY, A. R.—*Religious education and the boy problem.*—Springfield, Mass., 1911.

POGGI, A.—*Stato Chiesa, Scuola.*—Firenze, 1924.

380 págs. en 16.°

POSEVINO, P.—*Véase* JOYAS *del catequista.*

PRINCIPLES *and Methods of Religious Education.*—Chicago, Ill., 1920?

Es publicación de "Forward Movements in Education. New Experiments and Methods".

PROBLEMA *(Il) religioso e didattica della religione.*—Torino, 1925?

PROCEEDINGS *of the fith annual convention [of Religious Education Association].*—Washington, 1908.

319 págs, en 8.°

RAYMONT, T.—*The Use of the Bible in the Education of the Young: A. Book for Teachers and Parents.*—London, 1911.

X + 252 págs. en 8.°

REPORT *of the Commisionner of Education.*—Washington, 1913.

Tomo I. Cap. VI. Roman Catholic Schools.

REVISTA *Catequística.* Publicación mensual de Pedagogía Catequística. Valladolid, 1930.

Comenzó a publicarse el año 1910.

REVIEW *(The Catholic Educational).*—Washington, 1920.

RICHARDSON, Norman E.—*The religious education of adolescents.*—New York, 1918.

191 págs. en 16.°

RIESS, F.—*El Estado moderno y la Escuela cristiana.*—Madrid, 1879.

XXXVIII + 280 págs. en 8.°

Es traducción del alemán. El autor pertenecía a la sazón a la Compañía de Jesús.

RINALDI, Carlos José.—*Dejad venir a Mí los niños.*—Barcelona, 1911.

314 págs en 8.° m.

Traducción del francés. El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

RÍUS, Agustín.—*Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas.*—Barcelona, 1890.

RIVADENEYRA, Pedro de.—*Tratado de la Religión, y virtudes que debe tener el Príncipe cristiano.*—Madrid, 1595.

ROSELL, Manuel.—*La educación conforme a los principios de la Religión cristiana, leyes y costumbres de la nación española.*—Madrid, 1786.

Dos tomos en 4.°

Es obra importante por su valor histórico.

ROSMINI.—*Dell'educazione cristiana.*—Roma, 1900.

RUIZ AMADO, Ramón.—*La educación religiosa.*—Barcelona, 1924.

434 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

RUIZ AMADO, Ramón.—*La enseñanza popular de la Religión según la Encíclica "Acerbo Nimis" de N. S. P. Pío X.*—Barcelona, 1906.

336 págs. en 8.° m.

RUIZ AMADO, Ramón.—*La Iglesia y la libertad de Enseñanza.*—Madrid, 1907.

IV + 136 págs. en 4.°

RUIZ AMADO, Ramón.—*La leyenda de "El Estado Enseñante".*—Barcelona, 1903.

RUIZ AMADO, Ramón.—*Pedagogía ignaciana.*—Barcelona. 1912.

RUSK, Robert R.—*The Religiosus Education of the Child,* with special reference to Sunday School Work.

London, 1915.

X + 84 págs. en 8.°

SAAVEDRA FAJARDO, Diego de.—*Idea de un Príncipe político christiano representada en cien empresas.*—Valencia, 1664.

Dos tomos en 8.°

SALVADOR Y BARRERA, José María.—*El Estado docente. Casta pastoral.*—Madrid, 1910.

SANCTIS, S. de.—*La conversione religiosa.*—Bologna, 1924.

XVI + 266 págs. en 8.°

Sancha y Hervás, Ciriaco María.—*Enseñanza e Importancia del Catecismo.*—Toledo, 1905.

El autor era a la sazón Cardenal Arzobispo de Toledo.

Sánchez y Massía, Manuel.—*La instrucción religiosa.*—Ciudad Real, 1911?

Sánchez Rubio, Angel.—*La secularización de la enseñanza.*—Madrid, 1880.

Sardá y Salvany, Félix.—*Escuelas laicas. El secreto de la escuela laica. Las tres mentiras de la enseñanza laica.*—Barcelona, 1888-9.

Son tres folletos de la "Bibloteca ligera para todos".

Sanz y Lafuente, Miguel.—*Sobre la intervención del clero en la enseñanza pública.*—Madrid, 1867.

Schlemmer, Hans.—*Die religiöse Persönlichkeit in der Erziehung.*—Berlin, 1928.

88 págs en 8.°

Schmauk, Theodore, E.— *Religious education and child psychology. An annoted bibliography of the literature.*—Philadelphia, 1920.

30 págs. en 12.°

Schorsch, E.—*Die Lehrbarkeit der Religion.*—Langensalza, 1920?

Schreiber, George.—*Mutter und Kind in der Kultur der Kirche.*—Freiburg im Breisgau, 1923.

Segur, Mons.—*Las escuelas laicas.*—Barcelona, 1910.

Es traducción del francés.

Segura y Sáenz, Pedro.—*Carta pastoral sobre la enseñanza de la Doctrina Cristiana.*—Toledo, 1930.

El autor es Cardenal Azobispo de Toledo.

Segura y Sáenz, Pedro.—*Circular sobre los Seminarios.*—Toledo, 1930.

Segura y Sáenz, Pedro.—*Instrucción sacerdotal sobre la catequesis parroquial.*—Toledo, 1930.

Sertillanges, P.—*La familia y el Estado en la educación.*—Madrid, 1911.

El autor era entonces profesor del Instituto católico de París.

Sicard y Salvado, Narciso.—*La Escuela neutra oficial ante el Derecho natural y el Derecho público.*—Barcelona, 1900.

El criterio del autor sobre el asunto es francamente católico.

Soto de la Virgen de los Dolores, Calixto.—*Manual de educación cristiana.*—Madrid, 1870.

372 págs. en 8.°

El autor era religioso de las Escuelas Pías.

SPERIALPLAN *für den Religion sunterricht an den reformierten Sekundarschulen des Kautons Bern Hrg. vom Sekundarschulispektorat des I. Kreises.*—Bern., 1927.

IV + 19 págs. en 8.°

STAFFORD, Hazel Straight.—*The vacation religious day school.*—New York, 1920.

160 págs. en 12.°

STARBUCK, E. D.—*The Psychology of Religion.*—London 1899.

STORY, J. W.—*Development and training of the religious life of boys.* Springfield, Mas., 1906.

STOUT, *John* Elbert.—*Organization and administration of religious education.*—New York, 1922.

287 págs. en 12.°

STREET, J. R.—*The religion of childhood.*—New York, 1896.

STUART, Janet Erskine.—*Über die Erziehung katholischer Mädchen.* Freiburg im Breisgau, 1914.

XVI + 242 págs.

STUART, Janet Erskine.—*La educación católica especialmente de las niñas.*—Barcelona, 1912.

300 págs. en 8.°

Es traducción del inglés y la autora de la obra es una religiosa.

TEACHING *(The) of the Faith to Children.*—London, 1918.

X + 78 págs.

THWING, Charles Franklin.—*Education and religion.*—New York, 1929.

664 págs. en 8.°

TOCMÉ, A.—*Réflexions sur le premier dévelopment des idées et du sentiment religioux chez les enfants.*—Montauban. 1905?

TORRAS Y BAGÉS, José.—*El hombre mutilado por la escuela neutra.* Vich, 1910.

86 págs. en 8.° m.

El autor era entonces Obispo de dicha capital.

VALENCIANO, Rosendo de J.—*Derechos de la Santa Iglesia Católica en la enseñanza religiosa.*—San José de Costa Rica, 1912.

VALENCIANO, Rosendo de F.—*¿Enseñanza religiosa o laica?*—San José de Costa Rica, 1910.

VILLOTA Y PRESILLA, Isidro.—*Intervención de la Iglesia y del Estado en la enseñanza.*—Barcelona, 1902.

VERA ORDÁS, Antonio.—*La gran obra del Catecismo.*—Valladolid, 1929.

VIÑALS, Antonio.—*Estudios filosóficos y sociales sobre enseñanza y educación en la cuestión religiosa.*—Madrid, 1903.

468 págs. en 8.° m.

VIVES, Juan Luis.—*Instrucción de la mujer cristiana.*—Madrid, 1896? 300 págs. en 8.°

De esta obra notable hay varias ediciones en castellano. La primera se publicó en Valencia el año 1528.

WAITS, Edward McShane.—*A college man's religion, and others studies in religion and life.*—Fort Worth, Texas, 1929.

418 págs. en 12.°

WARDLE, *Addie Grace.—Handwork in Religious Education.*—Chicago [1919?]

WINKLER, Emil.—*Religion und Jugenderziehung in den Entwicklungsjahsen.*—Freiburg im Br., 1929.

XII + 304 págs en 8.°

WOLKER, Ludwing.—*Der Religionunterricht in der Fortbildungs schule.* Freiburg im B., 1927.

ZEITSCHRIFT *für Religions psychologie.*—Halle a. S., 1924.

ZEITSCHRIFT *für den Religionunterricht.*—Berlin, 1916.

NOTA ADICIONAL

Véanse además las "notas bibliográficas" correspondientes a la enseñanza de la Doctrina Cristiana, en mi *Teoría de la enseñanza* (Madrid, 1925), cap. II, págs. 196-202.

CAPÍTULO XXXI

Historia y Pedagogía

1. La Historia como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Relación particular de la Pedagogía con algunas ramas de la Historia.—3. Fases de la educación más estrechamente unidas a las disciplinas históricas.—4. Principales ideas pedagógicas que se aclaran y fundamentan en relación con la Historia.—5. La Historia de las ideas pedagógicas y la Historia de la civilización.—6. Valor científico que adquieren las ideas pedagógicas cuando se relacionan con su Historia.—7. Historia de la educación e Historia de la Pedagogía.—8. Fuentes de conocimiento.

1. La Historia como ciencia fundamental de la Pedagogía.—La Historia, como la Filosofía, es ciencia fundamental de todas las demás ciencias, porque el contenido de ellas queda incompleto y sin razón de causa, si no se conoce la evolución de su doctrina a través del tiempo en los diversos pueblos que han contribuído a su actual desarrollo; y si esto puede afirmarse de las ciencias en general puede afirmarse con mayor razón respecto de la Pedagogía por la relación esencial que existe entre la "educación" y la "civilización".

En efecto, no se concibe una civilización sin un grado de educación, ni una empresa educativa que de alguna manera no contribuya a la civilización de la sociedad en que se produce.

La "educación" y la "civilización" no son términos equivalentes, sino complementarios.

Y tanto es así que se confunden en muchos puntos la Historia de la civilización con la historia de la educación y de la Pedagogía.

Admitido este criterio, ya puede afirmarse *a priori* la relación entre la Historia y la Pedagogía.

En otro aspecto, las ciencias particulares sin el auxilio de la Historia no podrían conocer la evolución y vicisitudes de los métodos que han producido su progreso, así en orden a la investigación como en orden a la enseñanza.

Y desde otro punto de vista puede afirmarse que un pueblo no está colectivamente bien educado hasta que tiene asimilada la Historia de su civilización.

Si la Historia es ciencia íntimamente relacionada con la Pedagogía, por razón de sus respectivos objetos formales, puede afirmarse que la Historia es ciencia fundamental y a la vez ciencia auxiliar de la Pedagogía, porque el objeto de la primera, no sólo es más extenso, sino a la vez iluminador del objeto de la segunda.

Entre los escasos pedagogos que afirman la relación de la Historia con la Pedagogía se destaca P. Natorp, que dice lo siguiente sobre dicho asunto:

"La Pedagogía y la Historia tienen, en cierto modo, los mismos objetos; ambas tratan del desarrollo del hombre en lo humano: aquélla de un modo general, pero siempre en relación a la época cultural dada históricamente; ésta empíricamente, especializada en el tiempo y en el pueblo. Pero en tanto que el trabajo de la cultura de un pueblo se recopila en el Estado, la Pedagogía entra de igual modo en relación con el derecho político. La educación y el Estado tienen, en cierto modo, los mismos problemas: introducción del ideal de la cultura en la realidad de la esencia humana, en tanto que esto es posible. El Estado ideal sería, por tanto, el educador ideal y viceversa; sólo puede aproximarse progresivamente a su ideal en virtud del mejoramiento de la educación" (1).

2. Relación particular de la Pedagogía con algunas ramas de la Historia.—La relación de la Pedagogía con algunas ramas de la Historia es más estrecha que con su contenido general, porque su objeto es de mayor eficacia educativa. Tal ocurre con la Historia nacional y con la Historia de la Literatura española que son medios eficacísimos de educación moral y patriótica.

Otro tanto puede decirse de la Historia de las Bellas Artes, cuya influencia es notoria en la educación estética y del buen gusto.

3. Fases de la educación más estrechamente unidas a las disciplinas históricas.—La Historia no es solamente fun-

(1) Natorp, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915). págs. 121-2.

damento científico de la Pedagogía para el contenido general de esta disciplina, sino que lo es también de cada una de las fases de la educación, de la instrucción y de la enseñanza.

Así puede explorarse científicamente la Historia de la educación de un pueblo a través de su Historia general, ya abarcando todas sus épocas o alguna determinada, como, por ejemplo, la Historia de la educación del pueblo griego en la antigüedad clásica.

De igual manera la Historia nacional sirve de base a la Historia de la Instrucción en general, a la de la instrucción primaria en particular, y a la de la enseñanza en sus diversos grados.

El desarrollo y progreso de la instrucción primaria; la organización y planes de la segunda enseñanza y el valor de las enseñanzas superiores universitarias y técnicas no puede apreciarse debidamente sin conocer a fondo la Historia de tan importantes manifestaciones de la cultura.

La Historia de la Filosofía, la del Arte, de la Medicina o de cualquier otro sistema de conocimientos quedaría siempre incompleta si no se relacionase con el de la Historia en general.

"*Pueblo que no sabe su historia*—dice con máxima autoridad Menéndez y Pelayo (1)—*es pueblo condenado a irrevocable muerte*. Puede producir brillantes individualidades aisladas, rasgos de pasión, de ingenio y hasta de genio, y serán como relámpagos que acrecentarán más y más la lobreguez de la noche."

"Un pueblo nuevo puede improvisarlo todo menos la cultura intelectual. Un pueblo viejo no puede renunciar a la suya sin extinguir la parte más noble de su vida y caer en una segunda infancia muy próxima a la imbecilidad senil" (2).

4. Principales ideas pedagógicas que se aclaran y fundamentan en relación con la Historia.—La Historia, concebida según el criterio moderno, no se limita a la narración verídica de los hechos, sino que investiga sus causas, las influencias

---

(1) Menéndez y Pelayo, M.—*Estudios de crítica filosófica* (Madrid, 1918), págs. 132-3.

(2) Autor citado.—*Ensayos de crítica filosófica* (Madrid, 1918), pág. 364.

internas y externas que los determinan, los propósitos de quienes los realizan y las consecuencias que producen.

Inútil parece añadir, que tratándose de fenómenos de educación de un pueblo, de una raza, de una época y aun de algunos hombres de positiva influencia en la civilización, su conocimiento y estudio aclara, explica y afirma las teorías pedagógicas y además las avalora en relación con las necesidades sociales de la actualidad.

De lo antedicho se desprende que no conoce del todo la ciencia de la educación el que no conoce su Historia.

5. La Historia de las ideas pedagógicas y la Historia de la civilización.—La Historia de las ciencias y de las artes sobre todo tiene un gran valor para apreciar la evolución que las diversas disciplinas han sufrido a través del tiempo en cada uno de los pueblos civilizados, y la tiene de modo especialísimo lo mismo la Historia de la Pedagogía que la Historia de la Educación, porque ambas ramas históricas ponen de manifiesto el origen de las ideas en este orden de la vida, explicando las causas de su expansión y de su trayectoria; de los pueblos en que más pronto y más intensamente arraigaron; de los tiempos y países en que más favorablemente fueron acogidas; de su persistencia y universalidad, así como de sus eclipses y resurgimientos, y, por último, de su influencia y eficacia en la cultura y civilización de los pueblos.

Bien puede asegurarse que no conoce del todo una ciencia el que no conoce su historia y que, por tanto, para poderse explicar la razón de muchas prácticas y el fundamento de las teorías pedagógicas es indispensable examinarlas, no sólo a través de la Historia de la Educación y de la Pedagogía, sino a la luz de la Historia de la civilización.

6. Valor científico que adquieren las ideas pedagógicas cuando se relacionan con su Historia.—El valor del contenido de una ciencia se acrecienta y depura considerablemente cuando su Historia se estudia con sentido crítico.

Entonces se aprecian la genealogía y los anacronismos de las ideas; el genio creador en que aparecieron; los talentos que las

propagaron y perfeccionaron y los que de ellas sacaron aplicaciones prácticas.

Esta disección crítica pone de manifiesto los plagios e imitaciones y todos los subterfugios, en fin, con que a veces se pretende que lo viejo pase por nuevo cambiando la nomenclatura y que se admitan como verdades científicas hipótesis en otro tiempo desechadas.

El estudio de la Historia, aunque sea superficial, depura la disciplina a que se aplica, separando de las teorías científicas demostradas la moda pseudocientífica, la faramalla novelera y la palabrería insustancial.

Por todas las razones expuestas resulta probada la sentencia de Cicerón que, afirmando la relación de la Historia con la enseñanza, llamó a dicha ciencia *magistra vitae,* esto es, maestra de la vida.

7. Historia de la educación e Historia de la Pedagogía.—Generalmente se confunde la Historia de la Pedagogía con la Historia de la educación, cuando son disciplinas diferentes por su contenido y su extensión.

La Historia de la Pedagogía no puede remontarse más allá del siglo XIX, pues fué al final del XVIII cuando dicha palabra comenzó a usarse con sentido técnico (1).

La Historia de la educación es tan antigua como la Historia de la Humanidad.

La Historia de la educación es la Historia de un hecho humano y de un fenómeno social.

La Historia de la Pedagogía es la Historia de la ciencia que tiene a la educación por su objeto formal.

En ambas disciplinas, sin embargo, el concepto de educación lleva implícitos los de instrucción y enseñanza.

8. Fuentes de conocimiento.—A pesar de ser tan notorias y patentes las relaciones de la Historia con la Pedagogía no es posible citar ningún estudio sistemático de Historia en relación

---

(1) Recuérdese la historia de la palabra "Pedagogía", en castellano y en otras lenguas, en el capítulo I de la presente obra. Págs. 1-19 del primer tomo.

de la Pedagogía, aunque hay muchas monografías que tratan de la enseñanza de la Historia.

En cambio son muy numerosos, aunque no todos sean plausibles, los tratados de Historia de la Educación y de Historia de la Pedagogía.

El catálogo ordenado por el autor de esta obra en el año 1922 y publicado por la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, contiene 1.673 artículos de otros tantos tratados sobre la materia.

A dicho opúsculo (1), que lleva un prólogo de carácter crítico, puede acudir el lector a quien interese mayor información sobre dicho asunto.

---

(1) *Notas bibliográficas referentes a la Historia de la Educación y a la Historia de la Pedagogía.* Madrid, 1922.

Es publicación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

CAPÍTULO XXXII

EDUCADORES DEL NIÑO

PADRES, MÉDICOS Y SACERDOTES

1. Justificación metódica de este capítulo y del siguiente.—2. La familia, la Iglesia y el Estado como instituciones de educación.—3. Elementos sociales que contribuyen al fomento de la educación popular.—4. Los padres como educadores naturales del niño.—5. Notables enseñanzas de D. Andrés Manjón sobre el derecho de los padres a la educación de sus hijos.—6 Los padres tienen el deber de educar a sus hijos.—7. La Iglesia y los pueblos cultos imponen este deber a los padres de familia.—8. Influencia de la familia en la educación de los hijos.—9. Acción providencial de la madre en la educación de la familia.—10. Necesidad de que los padres cooperen con el maestro a la educación de los niños.
11. Importancia de la acción educadora de los sacerdotes.—12. Necesidad de que sacerdotes y maestros marchen de acuerdo en beneficio de la educación popular.—13. Cooperación que a la educación popular pueden prestar los médicos y en general todas las personas cultas.—14. Notas bibliográficas.

1. JUSTIFICACIÓN METÓDICA DE ESTE CAPÍTULO Y DEL SIGUIENTE.—Exploradas en los capítulos precedentes las ciencias fundamentales que se relacionan con el objeto, sujeto, fines, medios y circunstancias de la educación (1), sólo falta para terminar la exposición de la materia, aparte del capítulo dedicado a "la educación de la mujer", estudiar en tres capítulos los fundamentos de la doctrina referente a los educadores o directores de la educación, especialmente en cuanto se refiere a los padres, a los sacerdotes, a los médicos y a los maestros (2).

---

(1) Recuérdese la definición de la educación como operación según se expuso en el capítulo I de los "Conocimientos técnicos" de esta obra.

Véanse en el tomo I las páginas 124-48.

(2) "El educador—dice L. Cellerier—es el último de los tres factores del problema pedagógico."

Véase la página 145 de su *Bosquejo de una ciencia de la educación*, publicado en Madrid el año 1918.

Para el citado autor los otros dos factores de la educación son el sujeto y el medio ambiente.

2. La familia, la Iglesia y el Estado como instituciones de educación.—El educador genérico del niño es la sociedad en que se desenvuelve, mas por ley divina, por ley de naturaleza y aun por delegación de funciones sociales, corresponde principalmente la educación a la familia, a la Iglesia y al Estado, que unas veces organiza por su cuenta escuelas oficiales para la educación en sus diversos grados y otras ampara y protege las instituciones educadoras que organiza la cooperación social.

3. Elementos sociales que contribuyen al fomento de la educación popular.—En este orden de consideraciones los educadores principales del niño son los padres, los maestros y los sacerdotes.

Los médicos, los militares y, en general, todas las personas cultas pueden cooperar, más o menos, en la obra redentora de la educación primaria, bien con sus enseñanzas o, al menos con su ejemplo (1).

El concepto de educador es, sin embargo, más extenso, pues "cada hombre—como dice Kerschensteiner (2)—es un educador de otros, sea para el bien o para el mal".

Y el mismo autor define así al educador distinguiéndole del maestro:

"El educador es un individuo del tipo básico social, puesto al servicio espiritual de una colectividad, y cuya simple inclinación o simpatía le empuja a ejercer influencia en el niño, como futuro portador de valores ilimitados, formándole, espiritualmente, a medida de su capacidad especial, y que en la actuación de dicha simpatía encuentra su satisfacción más elevada" (3).

4. Los padres como educadores naturales del niño.—Por ley de naturaleza, que es a la vez ley divina, los padres son los educadores naturales de sus hijos.

---

(1) L. Cellérier dedica el segundo capítulo de su *Bosquejo de una ciencia de la educación* a tratar del "educador" bajo los siguientes epígrafes: "El educador en general." "Los padres." "Los terceros educadores."

Véanse las páginas 145-63 de la edición publicada en Madrid el año 1918.

(2) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 16.

(3) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 50.

"Los padres son los maestros naturales, necesarios y providenciales de sus hijos."

La Iglesia ha reconocido siempre este derecho, y lo ha afirmado recientemente con palabras de Santo Tomás, en la Encíclica *Divini illius Magistri,* publicada por Pío XI el 21 de diciembre de 1929.

"El padre carnal—dice—participa singularmente de la razón de principio, la que de un modo universal se encuentra en Dios..."

"El padre es principio de la generación, educación, disciplina y de todo cuanto se refiere al perfeccionamiento de la vida."

"El hijo naturalmente es algo del padre...; así, pues, es de derecho natural que el hijo, antes del uso de la razón, esté bajo el cuidado del padre. Sería, pues, contra la justicia natural, que el niño antes del uso de la razón fuese sustraído del cuidado de los padres, o de alguna manera se dispusiese de él contra la voluntad de los padres". Y como la obligación del cuidado de los padres continúa hasta que la prole esté en condición de proveerse a sí misma, perdura también el mismo inviolable derecho educativo de los padres. "Porque la naturaleza no pretende solamente la generación de la prole, sino también su desarrollo y progreso hasta el perfecto estado del hombre en cuanto es hombre, o sea el estado de virtud" (1).

"Este incontrastable derecho de la Familia ha sido varias veces reconocido jurídicamente por naciones en que hay cuidado de respetar el derecho natural en las disposiciones civiles. Así, para citar un ejemplo de los más recientes, la Corte Suprema de la República Federal de los Estados Unidos de la América del Norte, al resolver una importantísima controversia, declaró "que no competía al Estado ninguna potestad general de establecer un tipo uniforme de educación en la juventud, obligándola a recibir la instrucción de las escuelas públicas solamente", y añadió la razón de derecho natural: "El niño no es una mera criatura del Estado; quienes lo alimentan y lo dirigen tienen el derecho, junto con el alto deber, de educarlo y prepararlo para el cumplimiento de sus deberes."

De acuerdo con estos principios todos los Estados han reconocido en sus Códigos el derecho natural de los padres a la educación de los hijos. Sólo en algunos Estados, como el de la Rusia soviética, por hostilidad hacia la Iglesia, se ha negado este dere-

---

(1) *Filius enim naturalister est aliquid patris.*
Santo Tomás de Aquino.—*Suma Theologica* 2-2, Q. X, a. 12.

cho a los padres de familia, que han proclamado grandes pensadores de todos los tiempos.

"Sólo el hogar familiar, en frase de Le Play, es el medio normal de la educación del niño" (1).

El fundamento natural de los padres en la educación de sus hijos es la misma paternidad.

5. NOTABLES ENSEÑANZAS DE D. ANDRÉS MANJÓN SOBRE EL DERECHO DE LOS PADRES A LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS.—Todas las opiniones razonables sobre el deber y derecho de los padres respecto a la educación de los hijos las expuso admirablemente don Andrés Manjón en dos breves artículos de su discurso sobre *Derechos de los padres de familia en la instrucción de sus hijos* (2) que se transcriben a continuación:

"Son muy claros y manifiestos; *se fundan en la misma naturaleza* cuya voz es el amor paternal que sienten hacia sus hijos, amor al cual no iguala ningún otro, y del cual nacen el celo, la vigilancia, el cariño, la comunicación de su saber y querer, la diligencia para arbitrar toda clase de recursos, la prudencia para precaver toda clase de males, el sacrificio para dar su vida y sus bienes a quienes dieron el ser, el buen sentido para elegir aquello que más conviene a sus hijos, y la discreción para no encomendarlos a niñeras ni maestros que no sean de su confianza, etc., etc."

"Esta voz de la naturaleza está confirmada por la *experiencia* de todos los siglos, por la *doctrina* de todos los sabios y por las *leyes* de todos los legisladores, al sancionar los derechos de la *patria potestad*, que pueden compendiarse en uno: el *derecho de los padres a educar* (física, intelectual y moralmente) a sus hijos."

"El derecho natural en orden a la educación de los hijos reside en los padres: quien engendra ya tiene *título de educador*, según todos los derechos, sino por lo que *sabe*, por lo que tiene a su *cargo*; mas quien *informa* a los hijos de otro, tiene que mostrar el *título* para educarlos, título que puede ser doble: el de *aptitud*, que dan los que *saben* (no los que *mandan*), y el de *autoridad* o jurisdicción, que sólo pueden dar aquellos que tienen *poder o autoridad sobre los educandos*, esto es los padres."

"Los maestros, pues son los *auxiliares* de la familia para la educación

(1) ZARAGÜETA, Juan.—*El concepto católico de la vida según el Cardenal Mercier*, tomo I (Madrid, 1930), pág. 307.

(2) Granada, 1902.

de los hijos, son los *encargados* por los padres de instruir a sus hijos. Cuando el padre llama a su casa al instructor, aparece claro que éste es el mandatario de aquél; cuando el padre envía al hijo con los hijos de otros padres, para que se los instruyan en colectividad (colegio, escuela), los padres no renuncian (ni pueden) a sus derechos de educadores, sino que siguen *encomendando* sus hijos a los educadores que hacen *sus veces* y *representan su autoridad.*"

Abundando en las mismas sanas ideas, el ilustre pedagogo burgalés ha dicho también lo que sigue sobre tan importante asunto en sus *Hojas del Ave María:*

"No hay en la tierra derechos, deberes, grandezas ni autoridad semejante a los derechos, deberes, grandezas y autoridad de un padre."

"La Paternidad y la Pedagogía son dos ideas *madres,* aunque la segunda sea *hija* de la primera, pues que de ella *nace,* en ella se *funda* y por ella se *regula;* y así podemos formular esta síntesis, de la cual haremos aplicaciones y deducciones:

El deber y el derecho a educar nacen del sagrado deber y derecho de la Paternidad.

Lo cual quiere decir:

1.° Que quien es padre, ya tiene a quien educar.

2.° Que quien es hijo, ya tiene quien le eduque.

3.° Que el derecho del padre a educar y el del hijo a ser educado, son *irrenunciables,* como la *Paternidad.*

4.° Que sólo *revistiéndose* de la Paternidad se puede obtener legítimo derecho a educar, o, lo que es lo mismo, sólo siendo padre se puede ser pedagogo (legítimo y práctico).

5.° Y como el derecho de Paternidad es derecho *divino,* porque de Dios se deriva, en su nombre se ejerce, a sus leyes se atempera y a Él se dirige, síguese que el educador, cargo de Paternidad, no sabrá ni podrá cumplir su misión natural o encomendada si no tiene presente el principio de donde viene, el fin adonde va, el sujeto sobre quien se ejerce y el fin para que se ordena la educación."

"La autoridad del padre se ejerce en nombre de Dios" (1).

---

(1) MANJÓN, Andrés.—*Hojas paterno-escolares del Ave María.*

Véase la 40, dedicada a los "Padres que son caracteres y los que son caricaturas".

6. Los padres tienen el deber de educar a sus hijos.— El derecho natural de los padres a la educación de sus hijos, lleva implícito el deber de educarlos.

Este deber tiene por fundamento la paternidad y es correspondiente al derecho de la educación de sus hijos.

Son casi innumerables los textos legales y eruditos en que se proclama aquel derecho y se afirma este deber.

La obligación de enseñar y educar a los hijos se halla ya declarada en el *Eclesiástico* (1).

"¿Tienes hijos—dice el versículo 25 del capítulo VII—adoctrínalos y dómalos desde su niñez."

"Quien instruye a su hijo—añade el mismo libro sagrado (2)—causará envidia a su enemigo y se preciará de él en medio de sus amigos."

En otros libros de la Biblia se halla también explícita la obligación de los padres de educar a sus hijos.

"Instruye o *cría* bien a tu hijo—dice el libro de los *Proverbios* (3)—, y será tu consuelo y las delicias de tu alma."

"Así que—dice San Mateo (4)—no es la voluntad de nuestro Padre, que está en los Cielos, el que perezca uno solo de estos pequeñitos."

San Pablo dice a este propósito:

"Y vosotros, padres, no irritéis con excesivo rigor a vuestros hijos; mas educadlos corrigiéndolos e instruyéndolos según la doctrina del Señor" (5).

Vives, recordando en el cap. XII de la *Instrucción de la mujer cristiana,* ejemplos y textos de padres que cumplieron o faltaron a su deberes de educadores, dice con el sabio Sirach:

---

(1) Libro del Antiguo Testamento conocido entre los griegos con el título de *Sabiduría de Jesús hijo de Sirach.* Fué escrito en tiempo del Pontífice Onías 322-302 años antes de Jesucristo.

(2) Cap. XXX, v. 2.

(3) Cap. XXIX, v. 17. Fué escrito por Salomón en el primer tercio del siglo x antes de Jesucristo.

(4) Cap. XVIII, v. 14.

(5) *Epístola a los de Efeso,* cap. VI, v. 4.

"Más vale no tener hijos que tenerlos malos."

"Helí fué castigado por Dios porque él no castigó a sus hijos siendo malos."

"Y Eleázaro antes quiso morir que dejar mal ejemplo a los mancebos."

Sobre el deber que los padres tienen de educar a sus hijos, y sobre el cuidado que deben poner en elegir buenos maestros, dice Plutarco en sus *Morales:*

"¿Cómo no censurar a ciertos padres que, sin conocer a los maestros de sus hijos, los ponen, ya por negligencia, ya por ignorancia, en manos de hombres sin honor y sin crianza? Y aun cuando obren por ignorancia solamente, su conducta ¿no es enteramente ridícula? ¿Me atreveré a decir qué es lo que llega a los límites de lo absurdo? Helo aquí: es que a menudo saben, porque gentes ilustradas se lo han dicho, cuál es la deficiencia del maestro en lo que respecta a la instrucción y a la moralidad, y, sin embargo, no dejan por eso de enviar a sus hijos a tales maestros, algunos por adulación, y otros porque no saben resistir a una recomendación de tal o cual amigo interesado. Por consiguiente, ¿no obran como aquel que estando enfermo desdeña a quien por la ciencia puede curarle y prefiere, por recomendación de un amigo, al ignorante que mata?, o como aquel que, rechazando los servicios del piloto más hábil, encallase porque escogió un inexperimentado como piloto, a instancias de un amigo? ¡Oh, dioses! ¿Puede llevarse el nombre de padre y querer mejor agradar a un amigo que el educar bien a los hijos?"

"Y después de esto, ¿no tenía razón el célebre Sócrates de la antigüedad cuando decía que, si le fuera posible, treparía hasta lo más alto de la ciudad para gritar lo más fuertemente posible: "¡Oh, ciudadanos, grande es vuestro desvarío! Por adquirir riquezas desplegáis toda vuestra actividad; pero por vuestros hijos, a quienes después irán a parar, ¿no tenéis cuidado alguno?" A lo que yo añadiría que tales padres obran como el que se ocupa de su calzado y descuida sus pies."

"Hay gran número de ellos que llevan hasta tal punto su amor al dinero, conservando a la vez el odio contra sus hijos, que por no pagar demasiado toman para maestros a individuos desprovistos de todo mérito, cuya instrucción deja mucho que desear. Así, no es propósito brutal, sino antes bien una ironía de las más finas lo que dirigió Aristipo a un padre desprovisto de razón y de sentido común. Este quería saber el precio de la instrucción de uno de sus hijos. "Mil dracmas"—dijo Aristipo—. "¡Por Hércules!—repuso el otro—; el precio es exagerado, porque por mil dracmas puedo comprar un esclavo." "Perfectamente—dijo Aristipo—; tendrás dos esclavos: tu hijo y el que hayas comprado."

Y sobre la obligación de que los padres cuiden personalmente de la educación de sus hijos, dice el mismo clásico griego en la ya citada obra:

"Hay ocasión de censurar a ciertos padres que, después de haber confiado sus hijos a preceptores y maestros, no vuelven a ocuparse de su educación. Es un error inexcusable. Es preciso que, con intervalos de pocos días, se cercioren de los progresos de sus hijos, y que sobre este particular que está unido a tan caras esperanzas no hagan caso de las disposiciones de los maestros mercenarios. Estos, desde luego, no se ocuparán de sus alumnos si no cuando llegue la hora de cobrar. Y aquí conviene aplicar la frase feliz del escudero: "Nada engorda tanto el caballo como el ojo del rey."

En un libro singular, donde se halla el primer tratado de educación traducido a la lengua castellana e impreso en ella se afirmó hace ya siete siglos la estrecha obligación que tienen los padres de educar a sus hijos, de esta expresiva manera (1):

"Todos los padres deben ser muy acuciosos cerca de sus hijos: conviene de saber: todos los padres deben haber sabiduría del gobernamiento de sus hijos y deben ser muy acuciosos en gobernarlos cuanto a todas las cosas que les son menester."

"Esta segunda [parte] presupone la primera ca (2), ninguno no puede ser acucioso en lo que no sabe."

"E por ende conviene a todos los padres de saber gobernar a sus hijos porque puedan ser acuciosos en el gobernamiento dellos."

---

(1) *Regimiento del Príncipe*, de Egidio Romano. Sevilla, 1494. Capítulos I y II, del segundo libro y de la segunda parte. Págs. CI y siguientes.

De este precioso incunable hay varios ejemplares en la sección correspondiente de la Biblioteca Nacional. El más completo lleva la signatura 450.

El incunable fué impreso en la citada fecha; pero el original latino fué manuscrito por su autor en latín hacia el año 1220.

La primera traducción castellana del *Regimiento de Príncipes* es de mediados del siglo XIV.

En la Biblioteca Nacional y en la del Monasterio del Escorial hay varios códices de la citada obra.

(2) Quiere decir "porque, por esto".

"Cuanto las anomalías son mayores y más entendidas tanto han mayor cuidado del gobernamiento de sus hijos."

Sobre la acción del padre en la educación de sus hijos dice expresivamente el P. Sigüenza, en su *Instrucción de maestros y escuela de novicios* (1):

"Los Egypcios tenían por costumbre quando querian pintar un buen padre, pintaban vn Osso. Porque se dize de este animal, que engendra vn pedazo de carne informe, y acabandola de parir la Ossa, dandole con la lengua por diversas partes del cuerpo, le viene a hazer tener verdadera forma de Osso. Assi, pues, los padres porque en el ser de la virtud engendran a sus hijos informes, y aun con mil deformidades de inclinaciones bestiales, no se han de contentar con haverlos engendrado, sino que imitando al Osso, deben quitarles con la lengua aquellas deformidades, dandoles buenos consejos, y instruyendolos con la doctrina, hasta que queden con forma de hombres, viviendo segun el sér racional."

"Ca cosa natural es que cada cosa ame a su obra. Onde los padres naturalmente aman sus hijos. E los poetas sus versos, e los maestros sus obra. E cuanto alguno es más entendido e más conoce su obra, tanto más acucioso es en ella."

"E por ende cuanto los padres son más sabios, mayor cuidado deben haber de sus hijos."

El Príncipe de los Ingenios Españoles discurrió también sobre este asunto de interés universal, diciendo (2):

"Los hijos son pedazos en las entrañas de sus padres; y así se han de querer, o buenos o malos que sean, como se quieren las almas que nos dan vida. A los padres toca el encaminarlos desde pequeños por los pasos de la virtud, de la buena crianza y de las buenas y cristianas costumbres, para que, cuando grandes, sean báculo de la vejez de sus padres y gloria de su posteridad. Y en lo de forzarles a que estudien esta o aquella ciencia, no lo tengo por acertado, aunque el persuadirles no será dañoso; y cuando no sea a estudiar para *pane lucrando*, siendo tan venturoso de estudiante que le dió el cielo padres que se lo dejen; sería yo de parecer que le dejen seguir aquella ciencia a que más le vieren inclinado."

"El hacer el padre por su hijo es hacer por sí mismo: porque mi hijo es

---

(1) Cap. I del "Tratado primero".

(2) Págs. III y 152 de *El Espíritu de Cervantes*, por D. Agustín García Arrieta. Madrid, 1885. Véanse los artículos "Hijos" y "Padres".

otro yo, en el cual se dilata y continúa el ser del padre; y así como es cosa natural y forzosa el hacer cada uno por sí mismo, así lo es hacer por sus hijos; lo que no es tan natural ni forzoso, hacer los hijos por los padres; porque el amor que el padre tiene a su hijo desciende, y el descender es caminar sin trabajo; y el amor del hijo con el padre asciende y sube, que es caminar cuesta arriba; de donde ha nacido el refrán, *un padre es para cien hijos, y cien hijos no son para un padre.*—¡Grande debe ser la fuerza que obliga a los padres a sustentar a sus hijos! Si no dígalo aquel hombre que quiso empeñarse por sustentar a su pobre familia: la libertad no debe ser vendida por ningún dinero, y éste la vendió por tan poco, que lo llevaba la mujer en la mano. Acuérdome también de haber oído decir a mis mayores que, llevando a ahorcar a un hombre anciano, y ayudándole los sacerdotes a bien morir, les dijo:

"Vuesas mercedes se sosieguen, y déjenme morir despacio; que aunque es terrible este paso en que me veo, muchas veces me he visto en otros más terribles." Preguntáronle cuáles eran. Respondióles: que al amanecer Dios, y rodearle seis hijos pequeños pidiéndole pan, y no teniéndolo para dárselo; la cual necesidad me puso las ganzúas en las manos, y fieltros en los pies con que facilité mis hurtos, no viciosos, sino necesitados. Estas razones llegaron a los oídos del señor que le había sentenciado al suplicio, que fueron parte para volver la justicia en misericordia y la culpa en gracia."

"La educación de los hijos—ha dicho Lamennais (1)—corresponde al padre por derecho natural, porque el niño en su primera edad no pertenece más que a la familia."

"En la educación—afirma también Julio Simón (1)—nada ni nadie puede reemplazar al padre y a la madre."

"Ni la pobreza—dice Rousseau (2)—ni la necesidad de trabajar, ni respeto humano de ninguna clase puede dispensar al padre de la obligación de alimentar a sus hijos y de ser su mejor educador."

Y para encarecer la importancia de la acción educadora de los padres dijo Paul Faber (3):

---

(1) Véase el número de la revista *La Scuola Cattolica*, de Milán, correspondiente al mes de agosto de 1911.

(2) En el libro I del *Emilio*.

(3) *The formation of character* by Ernest Hull, S. J., Friburgo de Brisgovia, 1909.

"No hay más que un medio de reformar un pueblo por la educación: reformar la educación de los padres."

"La educación es un derecho y un deber de los padres, y la educación de los hijos es el fin más importante del matrimonio" (1).

7. La Iglesia y los Códigos de los pueblos cultos imponen a los padres el deber de educar a sus hijos.—Este deber lo impone de modo terminante la Iglesia en el canon 1.113 del Código canónico vigente, que dice así:

"Los padres están gravísimamente obligados a procurar con todo su empeño la educación, ya religiosa y moral, ya física y civil, y a proveer asimismo al bien temporal de la misma prole."

Análogo precepto se halla en todos los Códigos de los países civilizados.

En España las *Leyes de Partida* de Alfonso X el Sabio contienen textos muy notables sobre los derechos y deberes de los padres respecto a "la crianza" y "nudrimiento" de los hijos.

El título XX de la IV *Partida* define ambos conceptos en las leyes 1.ª y 2.ª (2), y en el título XX de la II *Partida*, las leyes 1.ª, 2.ª y 3.ª tratan "de cómo el pueblo debe puñar (pugnar) de facer linaje" dando reglas de sanidad corporal y espiritual para lograrle y reconociendo la conveniencia de que "los homes sean sabidores de lo facer" para "criar et guardar a sus fijos" (3).

"Viene de natura—dice la 2.ª ley del referido título—que ame home la cosa que cría."

"Et viene de seso que la cosa que criare que la sepa guardar de guisa que la aduzca a crianza acabada."

"Si cualquier cosa que el home faga—dice también la ley 2.ª—ama porque es su fechura, quánto más debe amar a su fijo que es fecho de su cuerpo mismo segunt natura con grant amor, et finca después dél en su remembranza."

"E porque esta natura da a los padres de amar a sus hijos más que a otra cosa, esta amistad los aduce a criarlos con grant piedat, dándoles aquellas

(1) Monseñor Dupanloup, en el tomo II *De l'Education*.
(2) Alfonso X.—*Partidas*. Tomo III (Madrid, 1807), pág. 115.
(3) Autor y obra citados, tomo II (Madrid, 1807), págs. 190-2.

cosas que entienden que les sean buenas, et por que más aina et mejor se criaran, et dales otrosí seso para guardallos que *vengan a crianza complida, et a seer homes acabados no tan solamiente en sus cuerpos nin en sus miembros, mas aun en costumbres et en maneras, mastrándoles aquellas cosas que deben facer.*"

"Piedat et debdo natural—dice en su introducción el título XIX de la IV *Partida* (1)—debe mover a los padres para criar a sus fijos, dándoles y faciéndoles lo que les es menester segunt su poderío, et esto se deben mover a facer por debdo de natura; ca si las bestias que non han razonable entendimiento aman naturalmente criar sus fijos, mucho más lo deben facer los homes que han entendimiento et sentido sobre todas las otras cosas."

El razonamiento anterior toma forma de preceptos en el título XVII de la citada *Partida*, en que se define "la patria potestad" como "el poder que han los padres sobre los fijos", y trata del "poder e señorío que han los padres sobre los fijos segunt razón natural et segunt derecho".

La 2.ª ley del citado título expone "por quales razones et en qué manera son tenidos los padres de criar a sus fijos magüer no quieran".

En nuestra legislación vigente, establecen también la instrucción primaria obligatoria, el art. 7.º de la ley de 9 de septiembre de 1857 y la ley de 23 de junio de 1909.

El Código penal vigente en su artículo 843 dispone que "los padres o tutores que descuiden a sus hijos o pupilos menores de diez y seis años no procurándoles la asistencia o educación integral que su clase o facultades permitan, sean castigados con uno a treinta días de arresto o multa de 10 a 500 pesetas. En igual pena incurren los padres, tutores o encargados de un menor de la misma edad, que desobedezcan los preceptos sobre instrucción primaria obligatoria".

Además, los padres o tutores, en virtud del artículo 852 del citado Código, pueden ser suspensos en el ejercicio de su derecho a la guarda y educación del menor, si a ello dieran lugar (2).

8. Influencia de la familia en la educación de los hijos.—Muchas son las razones que pueden aducirse para demos-

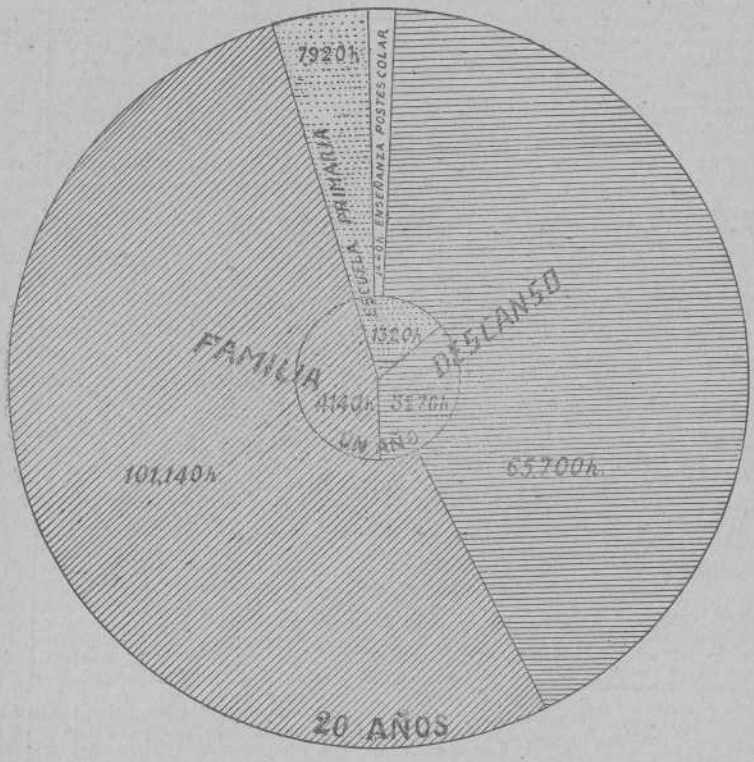
(1) Alfonso X.—*Partidas*, tomo III (Madrid, 1807), pág. 111.

(2) Dicho Código, que lleva fecha del 8 de septiembre de 1928, está suscripto por D. Galo Ponte como ministro de Gracia y Justicia.

trar la grandísima influencia de la familia en la educación de los niños; pero basta enumerar para afirmarla la razón de la sangre, la comunidad de gustos, afectos y costumbres, el limitado espacio en que la vida familiar se produce y, sobre todo, el tiempo a que el niño está sometido a la influencia de la vida de familia.

En efecto, se ha calculado que el tiempo que el niño permanece en su casa es diez veces mayor que el que permanece en la escuela.

El grabado adjunto da idea de la distribución del tiempo durante un año y durante veinte de un sujeto sometido a la acción educadora.



Gráfica que representa el tiempo diferente a que un educando se halla sometido de ordinario durante un año y durante veinte.

Son muchos los escritores que han tratado largamente de la influencia de la familia en la educación de los hijos y de la manera de hacerla efectiva.

En las corrientes de la Pedagogía moderna esta influencia sufre algunos quebrantos por el respeto exagerado, casi supersticioso, a la libre iniciativa del niño.

No faltan, sin embargo, autores de nota que tratan este importante asunto desde otro punto de vista.

"Los padres—dice el P. de la Vaissière (1)—deben reprimir y castigar inmediatamente cuanto sea desprecio de su autoridad."

"Todo cuanto sea resistencia a la autoridad legítima debe castigarse rigurosamente."

"Hay que considerar que los sentimientos de respeto y de amor a los padres se refieren a Dios, y, si los padres no poseyeran la ciencia de hacerse respetar de modo absoluto, poco se ha de confiar en que el niño respete la ley y autoridad de Dios."

Stanley Hall opina también que "la voluntad de los padres es ley. Es una orden que el niño debe acoger bien y regocijarse de cumplirla en la medida que los respeta y los quiere" (2).

"Prescindiendo de la influencia hereditaria—dice nuestro Cajal (3)—es innegable que las ideas y ejemplos paternos representan normas decisivas de la educación de los hijos, y causas, por tanto, principalísimas de los gustos e inclinaciones de los mismos."

Reconociendo la influencia de la familia en la educación, existe en Bélgica hace más de veinte años una "Liga de educación familiar" *(Ligue de l'éducation familiale)*, que publica una interesante revista *(Revue de l'Education Familiale)* y ha organizado cuatro Congresos para estudiar los problemas fundamentales de la educación en la familia.

Estos Congresos, cuyas memorias son de interesante lectura,

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedágogica* (Madrid, 1919), página 209.

(2) HALL, G. S.—*Pedag. Prof.* (New York, 1911), tomo I, pág. 247.

(3) RAMÓN Y CAJAL, S.—*Recuerdos de mi vida*, 3.ª edición (Madrid, 1922), pág. 11.

se han celebrado en Lieja el año 1905, el Milán el 1906, en Bruselas en 1910 y en Lieja el 1930.

9. Acción providencial de la madre en la educación de la familia.—Si el derecho y la obligación de educar están consagrados por múltiples ejemplos en la Historia de la Humanidad, la acción verdaderamente salvadora de la madre en la educación de los hijos, ha sido reconocida en todos los lugares y en todos los tiempos.

Luis Vives cita el testimonio de San Pablo, diciendo (1):

"La mujer prevaricó y cayó; mas será salva por la crianza de sus hijos."

Y el mismo insigne polígrafo valenciano recuerda el episodio de la vida de Cornelia, a quien una matrona romana preguntó por sus alhajas después de haberle mostrado las que ella poseía. Cornelia entonces le presentó sus hijos, diciendo:

"Estos son mis tesoros y bienes, mis metales y vestidos, mis joyas y mis perlas."

Para Pestalozzi la madre era todo, hasta el único intermediario entre Dios y el niño (2).

En opinión del famoso pedagogo suizo, el amor, la gratitud, la confianza y la obediencia tienen los primeros gérmenes en el concurso de los sentimientos instintivos de la madre y el hijo.

Para encarecer la influencia de la madre en el porvenir de los pueblos, dijo un día madame Campan a Napoleón:

"Señor, para regenerar vuestro pueblo es preciso que acudáis a las madres de familia" (3).

"La madre—ha dicho Ch. Villa en una notable monografía (3)—es la educadora y la maestra por excelencia."

---

(1) Véase el cap. XII de *La Instrucción de la mujer cristiana* que trata "De los hijos y del cuidado que de ellos debe tener la madre".

(2) Véanse *Leonardo y Gertrudis*, el prólogo del *Libro de las madres* y las págs. 217 y 219 de la traducción castellana (Leipzig, 1891) de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

(3) "La missione educatrice della madre." Número de *La Scuola Cattolica*, de Milán, correspondiente al mes de agosto de 1911.

"La educación materna es el fundamento de la salud física y moral de los hijos."

"La educación del hombre—ha dicho De Maistre (1)—se hace y se completa sobre las rodillas de su madre."

"La madre es, al decir de Windthorst (1)—, la inspectora inamovible de la generación a que pertenece."

Y Edm. Fischer dijo lo siguiente sobre el mismo asunto (2):

"La educación de los hijos estará todavía durante mucho tiempo a cargo de los padres y de modo especial al de la madre."

Pues, si de tan decidida y eficaz manera influye la madre en la educación de sus hijos, bien puede decirse que su acción educadora es verdaderamente providencial.

10. NECESIDAD DE QUE LOS PADRES COOPEREN CON EL MAESTRO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS.—Siendo la escuela complemento de la familia para la educación primaria, es indispensable que los padres colaboren con los maestros en la educación de los niños.

Afirmando este principio, dice Herbart lo siguiente:

"Si se quiere repartir exactamente entre el educador propiamente dicho y los padres todo lo que corresponde a la crianza de los niños, es preciso esforzarse en disponer convenientemente entre ambas partes las relaciones en que se hallan por la ayuda recíproca que se prestan" (3).

Demoor y Jonckheere afirman también en varios pasajes de su obra *La Ciencia de la educación* la necesidad de que padres y maestros colaboren en la educación de los niños:

"Debe existir — dicen — una completa armonía sobre los que pueden influir en la marcha normal y regular de la educación, sobre todo en el personal docente y los padres."

---

(1) "La missione educatrice della madre." Número de *La Scuola Cattolica*, de Milán, correspondiente al mes de agosto de 1911.

(2) *Sozialistische Monatshefte*, 1906, pág. 761.

(3) HERBART, J. Fr.—*Pedagogía general* (Madrid, 1916?) pág. 26.

"El educador no puede ser abandonado a sus fuerzas solamente, si no se quiere que su obra sea temporal y desigual."

"El padre y el profesor se deben apoyo mutuo."

"Hay que unir la familia a la escuela e influir en el régimen familiar por medio de la clase."

"La escuela y la familia deben completarse. Sus tendencias deben ser concordantes, sus influjos deben recíprocamente afirmarse y reforzarse."

"Los padres deben colaborar en la obra de la educación."

"La familia y el medio deben continuar y completar la obra de la escuela" (1).

11. IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN EDUCADORA DE LOS SACERDOTES.—Entre las personas extrañas a las familias de los niños que pueden contribuir eficazmente a la educación popular, figuran en primera línea los sacerdotes y muy particularmente los curas párrocos, no sólo por la autoridad de que están revestidos, sino por su cultura y su influencia social.

En efecto, los curas párrocos tienen en España el derecho y la obligación (2) de visitar semanalmente las escuelas primarias de su parroquia para explicar a los niños la Doctrina cristiana y para inspeccionar la instrucción religiosa escolar.

Aparte de esta obligación predicando la palabra divina y practicando la catequesis instruyen al pueblo en sus deberes religiosos y morales.

Los curas párrocos y en general todos los sacerdotes, tanto regulares como seculares, tienen suficiente cultura para organizar y dirigir bibliotecas populares, sindicatos católicos y otras obras de carácter social, que contribuyen grandemente a la educación popular.

En todas partes la acción de los sacerdotes, dentro y fuera de la iglesia, es importante desde el punto de vista educativo, pero esta importancia crece de punto en los pueblos de escaso vecin-

---

(1) DEMOOR, J., y Tobie JONCKHEERE.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), págs. 442-5.

(2) Análogos derechos tienen los curas párrocos en otros países católicos.

En los países de religión cristiana la intervención del clero en la instrucción primaria es mucho más extensa.

dario, donde por necesidad escasean también grandemente los elementos de cultura.

12. NECESIDAD DE QUE SACERDOTES Y MAESTROS MARCHEN DE ACUERDO EN BENEFICIO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.—Demostrada la influencia educadora de los sacerdotes y especialmente de los curas párrocos, huelga indicar la necesidad de que los maestros acaten la autoridad eclesiástica en el orden moral y religioso, así como la conveniencia de que procuren la colaboración de los sacerdotes para los demás órdenes de la vida en favor de la cultura popular.

La concordia del cura párroco y del maestro suele ser la única garantía de paz en las poblaciones rurales.

Por el contrario, cuando el cura párroco y el maestro no marchan de acuerdo, la eficacia de su acción se debilita y en algunos se anula completamente.

A veces dificultades de carácter pueden ser causa de tirantez de relaciones entre los sacerdotes y los maestros; pero cuando esto ocurra hay que sobreponerse a las circunstancias para no contraer la responsabilidad de una desunión que puede acarrear muchos daños y que desde luego produce el de no saber predicar con el ejemplo.

"El maestro y el sacerdote—dice J. Costa (1)—son las dos palancas que han de remover los obstáculos del progreso. Su diligencia no debe tener límites, sus fuerzas deben ir paralelas, y los pueblos y el Estado deben prestarles firme apoyo."

"Porque si llegan a cruzarse de brazos ¿qué obstáculos apartarán de su camino? Y si no andan los dos acordes, si obran en distinto sentido, ¿qué efecto útil pueden producir?"

"El maestro es sacerdote de los niños y el sacerdote es maestro de los hombres. Uno y otro son los hermanos modelo y la providencia visible de los pueblos" (2).

---

(1) COSTA Y MARTÍNEZ, Joaquín.—*Maestro, escuela y patria* (Madrid, 1916), págs. 107 y 117-8.

(2) Para encarecer la influencia del sacerdote y del maestro en los pueblos recuerda Costa en la citada página lo que se atribuye al Emperador

"Con verdadera abnegación cristiana—añade Costa (1)—las funciones del magisterio y del sacerdocio dan frutos de bendición. Sembremos, pues, el bien sobre los justos y sobre los injustos para que seamos perfectos como nuestro Padre celestial."

13. COOPERACIÓN QUE A LA EDUCACIÓN POPULAR PUEDEN PRESTAR LOS MÉDICOS Y EN GENERAL TODAS LAS PERSONAS CULTAS.—Análogas consideraciones a las que se han hecho en los párrafos anteriores para justificar la colaboración de los sacerdotes en la educación popular, pueden hacerse en favor de los médicos, farmacéuticos, abogados, militares y demás personas cultas.

Algunos maestros de instrucción primaria son poco aficionados a que intervengan en la escuela personas extrañas.

Ninguna persona culta es, en realidad, extraña a los intereses de la educación popular; pero aparte de esto, los médicos y otras personas de cultura reconocida pueden contribuir con sus conocimientos especiales al progreso de la educación popular.

Los médicos particularmente, aparte de los servicios facultativos que puedan prestar en caso de enfermedad, pueden contribuir también con gran eficacia, de acuerdo con los maestros, a mejorar la Higiene de la escuela, la de los escolares y aun la del mismo maestro.

La acción del médico es indispensable en la aplicación de las medidas profilácticas, como la vacuna contra la viruela; lo es también para llenar las fichas biométricas de los escolares, y desde luego es conveniente para la organización de las colonias escolares y en la de todos los asuntos de carácter sanitario.

"El maestro—dice Münsterberg (2)—no puede desempeñar nunca el papel del médico, pero el médico escolar no alcanzará nunca su mayor eficacia, si no es ayudado par el maestro."

Carlos V, el cual cuando quería conocer el estado intelectual, moral y económico de un pueblo preguntaba por los tres *pres:*

Qualis *praetor?* ¿Qué tal es el alcalde?

Qualis *praeceptor?* ¿Qué tal es el maestro?

Qualis *presbyter?* ¿Qué tal es el cura?

(1) Autor y obra citados (Madrid, 1916), pág. 118.

(2) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 276.

Los médicos, los farmacéuticos y en general todas las personas cultas pueden cooperar con su ejemplo y sus enseñanzas a la mejor educación de los niños y aun de sus familias, contribuyendo así eficazmente al bienestar social.

14. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS. — Tratan concretamente de los padres y demás educadores del niño a que se ha hecho referencia en el presente capítulo las monografías que a continuación se indican:

ABBOTT, Ernest Hamlin.—*On the training of parents.*—Boston, 1908.
140 págs. en 8.°

BARRAU, Th. H.—*Influencia de la familia en la educación.*—Barcelona, 1860.
330 págs. en 8.°

BLATZ, W. E., and Helen McM. BOTT.—*Parents and the Pre-School Child.*—London, 1928.
XII + 306 págs. en 8.°

CLAPARÈDE, Ed.—*Psicología del educador.*
Véanse las págs. 245-52 de su *Psicología del niño y Pedagogía experimental.*—Madrid, 1921.

COPE, Henry Frederick.—*The parent and the child; case studies in the problems of parenthood.*—New York, 1921.
184 págs. en 12.°

DARKEM, Ellen C.—Véase STURT, Mary.

DUBALLET, B.—*La Famille, l'Eglise, l'Etat dans l'éducation.*—Paris, 1922?
XIII + 538 págs. en 8.°

EDUCACIÓN *(La) Familiar* y *El Embellecimiento de la vida rural.*—Madrid, 1930.
Es una revista mensual.

ELTERN *und Kind.*—Leipzig, 1928.
Es una revista que se publica hace diez años y que dirigen el Dr. J. Prüfer y el maestro Otto Steche.

FERNÁNDEZ del Villar, J.—*La educación de los padres.*—Madrid, 1930?

FERRIÈRE, Adolphe.—*La educación en la familia.*—Barcelona, 1928.
111 págs. en 8.°

FERRIÈRE, Adolphe.—*Die Erziehung in der Familie.*—Zürich, 1927.
IV + 106 págs. en 8.°

FOREST, Ilse.—*Preschool education.*—New York, 1927.
XIII + 413 págs. en 12.°

GALLOWAY, Thomas W.—*Parenthood and Character Training of Children. Study course for parents.*—Washington, 1927.

224 págs. en 8.°

HERBÉ, Jacques.—*L'Éducation familiale.*—Bruxelles, 1922?

JANSSENS, Ed.—*Les droits du père de famille en matière d'éducation et d'enseignement.*—Paris, 1930.

68 págs. en 8.°

KAY, David.—*Education and educators.*—London, 1883.

KELLNER, Lorenz.—*Aphorismen zur Pädagogik der Familie, der Schule und des Lebens.*—Freiburg im Breisgau, 1911.

XXXII + 388 págs. en 8.°

KERGOMARD, Paulina.—*La educación maternal en la escuela.*—Madrid, 1896.

KÈVORKIAN, B.—*De l'éfficacité de l'éxemple: nécessité d'une science des parents.*—Paris, 1928.

250 págs. en 8.°

KIEFFER, François.—*L'Autorité dans la Famille et à l'École.*—Paris, 1917.

VI + 488 págs. en 8.°

KIEFFER, Franz.—*La autoridad en la familia y en la escuela.*—Madrid, 1918.

488 págs. en 8.° Es traducción del francés.

El autor es religioso de la Compañía de María y profesor del Colegio Cantonal de Friburgo (Suiza).

KJAER, Holger.—*Über Familienerziehung und Hausunterricht.*—Langensalza, 1927.

112 págs. en 8.°

LAUDE, L'abbé.—*L'enseignement familial. Nécessité afficacité pratique, legislation.*—Le Mans, 1922?

LECENSIER, Antoine.—*Les parents et l'éducation.*—Bruxelles, 1911.

LECENSIER, Antoine.—*Pourquoi et comment devons-nous vulgariser les notions de Pédagogie dans les familles?*—Bruxelles, 1910?

L'ÉDUCATION *Familiale.*—Bruxelles, 1923.

Es una revista.

LIBER, B.—*Kind und Elternhaus.*—Berlin, 1927.

172 págs. en 8.°

LINARES y Becerra, Luis.—*La educación de la familia.*—Madrid, 1930.

MANJÓN, Andrés.—*Los derechos de los padres de familia en la educación de sus hijos.*—Granada, 1902.

MASON, Charlotte M.—*Home Education.*—London, 1922.

MATTOT, A.—*Vers la meilleure éducation familiale.*—Bruxelles, 1927.
193 págs. en 8.°
OAKDEN, Ellen C.—Véase STURT, Mary.
PHILIPPE, Jean-Pierre.—*Conseils aux parents. Cours de pédagogie familiale.*—Bruxelles, 1923.
247 págs. en 8.°
PI, Enrique.—*La educación en el seno de la familia.*—Madrid, 1923?
El autor es misionero del Corazón de María.
PRESCHOOL *and Parental Education.*—Washington, 1920?
RENOUL, Marguerite.—*Notes d'éducation familiale.*—Nantes, 1929?
RUIZ AMADO, Ramón.—*Educación para educadores.*—Barcelona, 1921.
55 págs. en 8.°
RUIZ AMADO, Ramón.—*La educación en sus relaciones con la familia, la patria y la Iglesia.*—Barcelona, 1923.
56 págs. en 8.°
SIMON, Abbé Th.—*Comment on doit élever les enfants. Leçons de pédagogie familiale.*—Bruxelles, 1927?
140 págs. en 8.°
STEFFEN, Albert.—*Aux éducateurs.*—Paris, 1929.
475 págs. en 4.°
STURT, Mary, and Ellen C. DARKEM.—*Matter and Method in Education.* London, 1928.
XIV + 334 págs. en 8.°
SUZZALLO, Henry.—*La enseñanza como profesión.*—Washington, 1926.
THOMAS, P. Félix.—*L'Éducation dans la Famille. Les péchés des parents.*—Paris, 1919.
XVI + 272 págs. en 8.°
TORRAS Y BAGES, José.—*La educación maternal.*—Vich, 1913.
El autor era a la sazón Obispo de Vich.
TRAMALI ROMEO, Teresa.—*Relazioni tra scuola e famiglia.*—Palermo, 1923.
102 págs. en 8.°
TRÜPER, J.—*Die Familieurechte au der Erziehung.*—Langensalza, 1892.
VERNET, Théodore.—*Aux parents.*—Lausanne, 1917.
128 págs. en 16.°
VIOLLET, Abbé.—*L'éducation par la famille.*—Paris, 1924.
104 págs. en 8.°, 2 vols.
VIOLLET, Jean.—*La educación para la familia.*—Barcelona, 1929.
176 págs. en 8.°.—Es traducción del francés.
WENTSCHER, Else.—*Eltern und Kinder.*—Leipzig, 1929.

CAPITULO XXXIII

Educadores del niño.

El maestro y su preparación profesional

1. El maestro de niños.—2. El maestro como delegado del padre de familia para la educación de sus hijos.—3. Dignidad y responsabilidad del maestro emanadas de la delegación de los padres de familia.—4. Importancia de la misión del maestro. 5. Cualidades que debe tener el maestro de niños.—6. El maestro ha de ser sano y fuerte.—7. Talentos y cultura que el maestro necesita para el ejercicio de su profesión.—8. El maestro ¿debe ser psicólogo?—9. Necesidad de la preparación práctica para el maestro de primera enseñanza.—10. Virtudes de un buen maestro. 11. El maestro ha de ser religioso y patriota.—12. Necesidad del buen ejemplo en el maestro de instrucción primaria.—13. El maestro debe amar a sus discípulos. 14. La abnegación y el sacrificio como virtudes necesarias para el maestro de instrucción primaria.—15. El carácter, la autoridad y los modales del maestro. 16. La vocación como cualidad imprescindible del maestro para el ejercicio de su profesión.—17. Semblanza de un buen maestro.—18. El buen maestro debe ser como el Buen Pastor.—19. Autores clásicos que han tratado de las cualidades que deben reunir los maestros.—20. Advertencia particular referente a las cualidades de la maestra.—21. La preparación profesional de los maestros.
22. El maestro en acción.—23. Deberes del maestro.—24. Normas de conducta para el maestro en el cumplimiento de sus deberes profesionales.—25. El maestro y sus discípulos.—26. Notas bibliográficas.

1. El maestro de niños.—La profesión de maestro de niños es una de las más antiguas que registra la Historia, aunque en España no haya tenido organización oficial hasta que se promulgó la ley del 9 de septiembre de 1857 (1).

Maestro, en sentido etimológico, es el mayor *(magis)* que tiene a su cargo la educación y la enseñanza de los niños.

Los romanos denominaron *magister ludi* al maestro de escuela.

Séneca el Filósofo encomió las funciones del maestro definiéndole como "magistrado de la familia" (2).

---

(1) El primer maestro oficial del mundo fué Quintiliano, natural de Calahorra, que recibió en Roma del emperador Vespasiano remuneración de 100.000 sestercios (unas 20.000 pesetas) por ejercer el magisterio público.

(2) *Quasi domesticus magistratus.*

Séneca, L. A.—*De Tranquilitate*, cap. III.

El Código de las *Siete Partidas* define la profesión de maestro con estas palabras:

"Otrosi dezimos, que Maestros, son llamados aquellos a quien señaladamente pertenece la guarda, e femencia (cuidado) de las cosas, sobre las que son puestos: e son dichos Maestros porque muestran los saberes" (1).

El maestro de niños ha inspirado muchas obras artísticas y ha sido objeto de grandes alabanzas por parte de poetas y de escritores didácticos.

Bastará recordar a este propósito la definición poética que del maestro ha dado Emerson y la descriptiva "derramada" por D. Eugenio d'Ors *(Xenius)*.

"¿Qué es el maestro?—ha dicho el citado filósofo (2).—Un alma que habla a otra interpretándola."

"He aquí, al lado del hombre a quien se le derrama la emoción, el poeta, y del hombre a quien se le derrama la expresión, el actor, el hombre a quien se le derrama el saber, el maestro de escuela."

"Y al derramársele se esparce a su alrededor y germina, como semilla buena en las tierras ávidas."

"*Ex abundantia cordis* hablaba el uno; *ex abundantia oris* declamaba y mimaba el otro; *ex abundantia scientiae* el tercero profesará..."

"Y será justamente de esa abundancia de donde reciban utilidad y moralidad la profesión y la carrera."

"Maestro en cuya actividad la profesión no corresponda al ejercicio, mal maestro"; "pero maestro en cuyo ejercicio no venga a menudo a insertar sus virtudes la inspiración, mal maestro también."

"Pecado el de aquel que, teniendo responsabilidad de una escuela no asiste a la escuela; pero, más que pecado, crimen, el de quien asistiendo a una escuela, no sigue llenándose e hinchándose de saber para que se le derrame y, en irrupciones bienaventuradas, inunde cuanto le rodea" (3).

---

(1) *Partida* VII, título XXXIII, ley VI.

(2) EMERSON, R. W.—*The American Scholar*, pág. 296.

Véase SAPIENZA, Vicenzo.—*El pensamiento pedagógico de R. W. Emerson*, en el número de la *Rivista pedagogica*, de Roma, correspondiente a los meses de octubre-diciembre de 1919 y en el del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, correspondiente al mes de agosto de 1920.

(3) D'ORS, Eugenio.—*¿Qué es un maestro?*

Véase el número de *El Imparcial*, de Madrid, correspondiente al 18 de febrero de 1923.

2. El maestro como delegado del padre de familia para la educación de sus hijos.—Por ley natural solamente los padres tienen el poder y el amor necesarios para educar bien a sus hijos; pero a veces les falta saber o poder para tal empresa, y buscan un cooperador, que es el maestro, en el cual delegan el derecho de educar a sus hijos.

El maestro es, por tanto, un mandatario del padre.

Así como los padres tienen el deber natural de educar a sus hijos, tienen asimismo el derecho, también natural, de educarlos de la manera que consideren conveniente, y por consecuencia legítima, el padre debe tener libertad para encargar de la educación de sus hijos a los maestros que más confianza le inspiren.

Respecto de este punto dice Rollin en su *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón* (1).

"Los Preceptores ocupan el lugar de Padres, assi deben adoptarse sus sentimientos, y tener su dulzura, y ternura; pero una dulzura, que no degenere en blandura, y una ternura que no sea arreglada por la razon. Nada de lo que harian los Padres por sus hijos debe parecerles despreciable, quiero decir ciertas atenciones, ciertos cuidados de su persona, y de su salud, y particularmente quando son aún muy niños, o están enfermos. Esta atención, y estos cuidados agradan mucho a los Padres, y sirve mucho para su quietud."

"Por la misma razón, que ocupan el lugar de Padres, no han de mirarse como dueños absolutos de los Niños, ni pretender governarles a su arbitrio, y por su capricho, sin dependencia alguna de los Padres, sin consultarlos en nada, y aún tal vez prohibiendo a los Niños con graves penas, dè declararlos lo que passa en particular. Los Maestros, que se guian por la razón, y según las reglas, no necessitan imponer a sus discípulos este silencio, y este secreto, que tiene algo de odioso, y de tyranico, y del qual, con justa razón, pueden quexarse los Padres. Quando comunicaron su autoridad a los Maestros, no pretendieron despojarse de ella. Nada es mas justo, ni mas racional, que consultarlos en lo concerniente al modo de governar sus hijos, obrar en todo de concierto con ellos, tomar sus consejos, entrar en sus miras, y en una palabra tener de una y de otra parte una confianza, y una entera lisura, que dexe la libertad de decirse mutuamente todo lo que se cree que puede ser util a los niños."

---

(1) Capítulo IV de la segunda parte.

3. Dignidad y responsabilidad del maestro emanadas de la delegación de los padres de familia.—El padre delega en el maestro los derechos que Dios y la naturaleza le han concedido en la educación de sus hijos, y así le da una prueba de confianza extraordinaria.

De esta delegación y de esta confianza nacen la dignidad del magisterio, y de ellas se origina también la responsabilidad del cargo.

"Al confiar un niño a un maestro, cada familia exige de él que le devuelva un hombre instruído y honrado."

Cuando recibamos un niño para educarle pensemos que el padre nos entrega su tesoro más preciado, y meditemos cómo hemos de dar cuenta a Dios y a los hombres de la misión delicada que se nos confía.

Consideremos también a menudo más adelante lo que hemos omitido de bueno y lo que hemos hecho de malo para realizar el encargo recibido, y estas consideraciones nos llevarán a perfeccionar constantemente la educación de nuestros discípulos.

4. Importancia de la misión del maestro.—La obra del maestro es transcendental.

"El buen educador es un coadjutor de Dios" (1).

El Salvador fué Maestro, y así quiso ser llamado.

El maestro es un segundo padre, y un suplente de él.

El maestro ejerce una paternidad espiritual, que no es natural, como la del padre, y por esto puede ser más meritoria.

"El padre—dice Vives (2)—engendró el cuerpo: el maestro forma la parte superior y racional."

El maestro tiene en sus manos el porvenir de muchas personas.

Durante cinco horas al día (sin contar las horas de estudio fuera de clase) el niño no piensa sino con el maestro, no ve sino por los ojos del maestro, no oye sino al maestro; depende

(1) Manjón, Andrés.—*Hojas del Ave María.*

(2) *Diálogos*, "La Escuela". Véase la pág. 89 de mi estudio sobre *Vives y sus ideas pedagógicas.*

del maestro en su entendimiento y en su voluntad, y a él deberá el vituperio y los elogios, la vergüenza y el honor, el placer de aprender, el trabajo y la felicidad.

El maestro influye en el espíritu humano, y "esta influencia es la más noble misión que hay en la tierra".

Los niños son hijos del alma del maestro.

El maestro es un director espiritual.

"Que un tejedor sea malo o que una persona se haga pasar por tejedor sin serlo, no será causa de gran engaño para el Estado; pero sí lo será que los maestros pasen por tales sin serlo (1); las generaciones ignorantes y viciosas que salgan de sus manos pondrán en peligro el porvenir de la patria."

"Si un mal médico daña al hombre físico, un mal maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las fuerzas del cuerpo, embotando las intelectuales y depravando las buenas inclinaciones."

Los maestros son los primeros artistas (aunque no sean los más importantes) de la civilización y del progreso.

Los maestros sirven a la humanidad y contribuyen en silencio al bien público trabajando en provecho de los hombres.

"Los que se consagran a educar a otros por la senda de la justicia —dice la Sagrada Escritura (2)—brillarán como estrellas por toda la eternidad."

"Un buen maestro—dice San Juan Crisóstomo (3)—vale infinitamente más que un pintor eximio, hábil estatuario y que todos los demás artistas."

"¿Qué otra cosa podrá compararse al arte que atiende a dirigir el alma y a formar la mente y la índole del joven? No es aquella del pintor que anima la tela, ni la del escultor que da vida al mármol, ni ninguna otra, porque el educador da vida al espíritu y forma en él al Hombre Dios" (4).

"El maestro—dice San Ignacio—debe enseñar las letras para tener el derecho de enseñar la fe."

"El maestro tiene el deber de salvar a los niños, que también han sido redimidos con la sangre preciosa de Jesucristo."

---

(1) Platón en su *República*, libro IV.
(2) Daniel, cap. XII, vers. 3.
(3) Homilía 60 sobre San Mateo.
(4) Homilía 50 sobre el mismo Evangelio.

El maestro moderno tiene, como Esdras, la misión de reconstruir el templo del verdadero Dios.

El fruto mejor del trabajo del maestro es la piedad sincera, ilustrada y práctica de sus discípulos.

"Meditad a menudo—dice a los maestros un escritor contemporáneo—que vuestra vocación os obliga a establecer y sostener el reino de Dios en el corazón de vuestros discípulos."

El P. Sigüenza atribuye a los maestros de novicios todo el bien y todo el mal de las Religiones (1).

"La importancia del maestro—dive Overberg (2)—nace:

1.° De enseñar la verdad y la virtud.
2.° De ser sustituto de muchos padres.
3.° De ser padre espiritual de muchas almas.
4.° De ser el cultivador del vivero de hombres de cada localidad.
5.° De ser el ángel custodio visible de los hijos de Dios.
6.° De ser el guardián del templo del Espíritu Santo."

En vano se procurará la reforma escolar de un pueblo sin la reforma de su magisterio. La reforma del maestro supone casi por completo la reforma de la enseñanza.

H. Münsterberg, hablando del maestro, dice (3):

"El factor más importante en la obra escolar es el maestro."

No es su conocimiento, ni su energía e industria, ni su habilidad, ni su práctica; es el entusiasmo educativo el que constituye la personalidad del maestro. Un maestro que no conoce la belleza y santidad de su misión, y que ha entrado en la escuela, no porque su corazón rebose deseo de enseñar a la juventud, sino por tener una ocupación y un medio de vida, hace gran daño a sus discípulos y se lo hace a sí mismo.

El entusiasmo del maestro es el que decidirá si la instrucción ha de ser un éxito o un fracaso. Del maestro en su pupitre puede decirse lo que del sacerdote en el púlpito: que sin fe en su

---

(1) Cap. I del Tratado primero de su *Instrucción de maestros y escuela de novicios* (Madrid, 1712).

(2) Cap. II de su *Manuel de Pédagogie ou Guide de l'instituteur.*

(3) *La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911).

corazón debe ser condenado. Ni la elocuencia, ni la técnica, ni el artificio, pueden engañar a un órgano tan sensible como el espíritu del niño.

"Ninguna vocación—dice H. Münsterberg (1)—es más admirable en sus aspiraciones, ninguna más inspirada en su significación que la vocación del maestro."

"Hay realmente en la función docente—dice nuestro Cajal (2)—algo de la satisfacción nativa del domador de potros; pero entra también la grata curiosidad del jardinero, que espera ansioso la primavera para reconocer el matiz de la flor sembrada y comprobar la bondad de los métodos de cultivo."

"Tengo para mí que desenvolver un entendimiento embrionario, recreándose en sus adelantos e individualizándolo progresivamente, es alcanzar la paternidad más alta y más noble; es como corregir y perfeccionar la obra de la Naturaleza. Fabricar cerebros originales: he aquí el gran triunfo del pedagogo."

Así como abundan los apologistas del maestro, no faltan escritores que se lamentan de la falta de maestros idóneos y de otros que censuran los defectos que han podido advertir en algunos casos.

J. G. Herder habla de "educadores mal educados" (3); Nic. Tommaseo satiriza a "la maestra pedante" (4), y J. Johonnot afirma que en su país "hay maestros profundamente torpes" (5).

Y J. Baldwin dice lo siguiente respecto de la falta de buenos maestros:

"En todas partes—dice J. Baldwin (6)—se nota la falta de maestros idóneos."

---

(1) Münsterberg, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 54.

(2) Ramón y Cajal, S.—*Recuerdos de mi vida.* Tercera edición (Madrid, 1922), pág. 16.

(3) Herder, J. G.—*La gracia en la escuela* (Madrid, 1923), pág. 22.

(4) Tommaseo, Nic.—*Della educazione,* tomo I (Torino, 1916),, páginas 416-7.

(5) Johnnot, J.—*Principios y prácticas de la enseñanza* (Nueva York, 1913), pág. 87.

(6) Baldwin, J.—*Dirección de las escuelas* (New York, 1912), páginas 90-1 y 97.

"Que haya maestros competentes y se podrán salvar cuantos obstáculos se opongan al progreso de la educación."

El citado pedagogo norteamericano exige luego al maestro buena salud, conocimiento de las asignaturas, habilidad para enseñar y habilidad para dirigir, afirmando que *no sirven para maestros las personas que no estén creciendo moralmente,* para lo cual es indispensable el estudio.

5. Cualidades que debe tener el maestro de niños.— Persona que ha de realizar obra tan importante como la del maestro de niños, necesita reunir condiciones especiales referidas a su salud y robustez, a sus talentos, a su cultura, a sus virtudes, a su carácter y a su vocación.

Ed. Claparède, que ha dedicado un artículo de su *Psicología del niño* a la "Psicología del educador", plantea las siguientes cuestiones relativas a las mejores condiciones del que ha de educar: sexo, edad, tipo mental, condiciones físicas, disposición diaria, vocación y formación del educador (1).

El mismo autor sostiene que el educador para cumplir debidamente su misión debe comenzar por educarse a sí mismo (2).

La obra que se titula *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Ecoles chretiennes,* en el "Libro II" trata de las cualidades del educador religioso bajo los siguientes epígrafes:

I. *Sublimidad de su vocación.*—Las funciones del educador religioso son las más relevantes y las más útiles: ellas le hacen coadjutor de los apóstoles; por ellas realiza una obra de patriotismo y de progreso social. El educador debe amar su vocación y honrarla con sus talentos y sus virtudes.

II. *Cualidades externas del educador religioso.*—Dignidad de conducta: limpieza, recogimiento, modestia y seguridad. Urbanidad constante. Corrección de lenguaje y vigilancia de sí mismo para evitar vicios de expresión.

---

(1) Claparède, Ed.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), págs. 245-52.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1921), pág. 252.

III.—*Cualidades intelectuales.*—Desarrollo de facultades, cultura general y talentos pedagógicos. Por qué y cómo es preciso estudiar. Necesidad del estudio. Orden que debe guardarse en los estudios. Disposiciones con que debe estudiar el educador religioso. Notas que deben tomarse al estudiar. La lectura como medio de educación intelectual. Advertencia sobre el sentido práctico.

IV. *Virtudes del educador religioso.*—El educador religioso debe adquirir virtudes en grado eminente. Su conducta debe ser para sus alumnos una continua excitación al bien. Virtudes necesarias para el educador religioso. Piedad. Hábito de obrar por razones de orden sobrenatural. Amor del maestro hacia sus discípulos. Celo y dedicación. Respeto a la autoridad. Unión entre hermanos. Veneración a los sacerdotes. Modelos que se proponen a los Hermanos de las Escuelas Cristianas: Jesucristo, Maestro de apóstoles, y San Juan Bautista de la Salle (1).

A continuación se transcriben algunos párrafos interesantes del capítulo I de la citada obra:

"Yo no sé, dice Gerson, si hay nada más grande ni más agradable a Dios que cultivar las plantas tiernas del jardín del Señor y regarlas con las aguas de la doctrina celeste" (2).

"Por esto, la vocación coloca al educador en las primeras filas de los obreros que el Padre encarga de hacer florecer y fructificar las plantas escogidas que quiere trasplantar a los jardines de la celestial Jerusalén."

"¡Qué sublime es la misión del educador religioso!"

"Nuestras funciones constituyen una obra de patriotismo y de restauración social, porque educar en el espíritu cristiano las generaciones adolescentes es extender sobre la sociedad el reino de Jesucristo, único autor del verdadero progreso."

"Por esto debemos juntar al bien de la Iglesia el bien del Estado" (3).

6. El maestro ha de ser sano y fuerte.—La profesión del magisterio primario requiere sanidad y robustez de cuerpo, porque exige un gasto considerable de energías vitales, especial-

(1) Véanse en el tomo I de la obra citada (París, 1901), págs. 15-50.
(2) Gerson, J.—*De l'Art de conduire les enfants a Jésus-Christ.*
(3) Tomo I (París, 1901), págs. 15-6.

mente del sistema nervioso, de la vista, de la voz y de todas las funciones de nutrición en general.

La profesión del magisterio no puede ser refugio de personas débiles.

La falta habitual de salud es causa de incompatibilidad legal con el ejercicio del magisterio.

Las enfermedades crónicas y contagiosas están desde luego incluídas en esta incompatibilidad, así como la sordera y otros defectos fisiológicos.

"Ni la edad, ni la talla o prestancia—dice una obra ya citada (1)—dan autoridad moral a un maestro, a pesar de lo cual contribuyen a ello algunas cualidades externas, como la compostura, la urbanidad y la corrección del lenguaje."

En efecto, en los niños contribuye al prestigio del maestro hasta su misma superioridad física.

7. TALENTOS Y CULTURA QUE EL MAESTRO NECESITA PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN.—La profesión del magisterio no requiere talentos excepcionales, pero sí exige las dotes intelectuales que son indispensables a todas las personas que han de dirigir a otras.

Entre las aptitudes que debe reunir el maestro de niños se incluyen el normal funcionamiento de los sentidos corporales, buena voz, buena memoria, viva imaginación, buen juicio, discreción, claridad de entendimiento y buena voluntad.

También debe exigirse al maestro facilidad y claridad de expresión, tanto de palabra como por escrito.

"Poco sabe quien no acierta a exponer distintamente lo que sabe."

El maestro necesita la cultura general de toda persona bien educada y la cultura especial de las materias que ha de enseñar.

No puede enseñarse bien lo que no se sabe perfectamente.

Como dice un proverbio francés, "es preciso saber mucho para enseñar un poco".

---

(1) *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Ecoles chretiénnes* (Paris, 1901), págs. 17-8.

Encareciendo literariamente lo que deben saber los maestros, dice así D. Eugenio d'Ors:

"Nutrid, embriagad de saber a los maestros. De cualquier saber, de todo saber."

"Probablemente no hay otra pedagogía" (1).

Casi todos los pedagogos exigen que el maestro tenga abundantes y sólidos conocimientos; pero autor de tanto prestigio como G. Kerschensteiner dice lo siguiente sobre dicho asunto (2):

"La cuarta condición indispensable, que puede aplicarse no solamente a la preparación del maestro, sino a toda formación: evitar toda acumulación de ciencia y conocimientos, favoreciendo, en cambio, en lo posible la educación espiritual y sobre todo la capacidad de vivir los valores."

"Querer dominar profundamente el reino total del terreno infinitamente variado del conocimiento, y tratar de llevar la técnica científica, manual, artística y económica al maestro de la escuela primaria, será la muerte de todos los esfuerzos que tienden a elevar la preparación del magisterio, aunque culmine en las Academias pedagógicas. Por eso he solicitado que en todos aquellos sitios en que puede profundizarse más la enseñanza escolar, como es el caso en las grandes ciudades, con respecto a la escuela unitaria rural, el maestro en las clases superiores se proponga una determinada división del trabajo, dedicándose unos con preferencia a las ciencias exactas y naturales, y otros al terreno literario histórico."

"He requerido, asimismo, que especialmente de las materias de enseñanza técnica, como dibujo, canto gimnasia, trabajos manuales, economía doméstica se encarguen profesores técnicos especiales."

"El germen esencial del maestro primario, como educador, no logra su desarrollo perfecto con la simple preparación intelectual, y que si no encontramos nuevas instituciones capaces de desarrollar ese germen (según las he solicitado en el primer principio) será muy posible que con el orden actual de las cosas, dispongamos de mejores *instructores*, pero no de educadores más aptos. Es de temer, que con la preocupación exclusiva de la

---

(1) D'ORS, Eugenio.—*¿Qué es un maestro?*

Véase el número de *El Imparcial*, de Madrid, ya citado, correspondiente al 18 de febrero de 1923.

(2) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 132, 134 y 156.

preparación intelectual, peligren las condiciones peculiares de todo educador, destruyéndolas más que desarrollándolas."

Frente a tan distintos criterios puede afirmarse que el maestro no debe ser ignorante, pero tampoco es preciso que sea un sabio: basta con que sea un hombre instruído que ayude a aprender lo que otros quieran saber.

No basta, sin embargo, saber para enseñar, sino *saber enseñar*, lo cual exige que el maestro adquiera la cultura técnica indispensable que le habilite para el cumplimiento de sus deberes profesionales.

A este efecto, el maestro debe adquirir conocimientos de Pedagogía en toda su extensión (Teoría de la educación, Teoría de la enseñanza, Metodología pedagógica y Organización escolar) y conocer, a lo menos en sus principios y aplicaciones, las ciencias fundamentales de la Pedagogía, especialmente la Fisiología, la Higiene, la Psicología y la Paidología.

La historia de la educación y la historia de la Pedagogía dan solidez científica, ampliándole a los conocimientos técnicos de la Pedagogía.

En el capítulo II de los "Preliminares" del primer tomo se enumeraron las ciencias fundamentales de la Pedagogía (1) y a través de los demás capítulos se han expuesto los principios que de cada una de aquellas ciencias sirven de base a la Pedagogía.

Este empeño, en el que se ha hecho intervenir con citas prolijas a los hombres más eminentes en tan variadas disciplinas, no puede llevar a la conclusión de que los maestros deben cultivar todas las ciencias fundamentales de la Pedagogía.

Sin embargo, Stanley Hall afirma que "nadie puede ser pedagogo sin ser biólogo" (2).

Aún parece necesario exigir al maestro que conozca el objeto y necesidades de su profesión, pues acertadamente dice Bal-

---

(1) Véanse las páginas 50-6 del primer tomo de esta obra.

(2) *Nemo pedagogus nisi biologus.*

Véase la página 251 de la *Psicología del niño y Psicología experimental*, de Ed. CLAPARÈDE, publicada en Madrid el año 1921.

mes que "la perfección de las profesiones depende de la perfección con que se conoce el objeto de ellas" (1).

8. El maestro ¿debe ser psicólogo?—Es frecuente afirmar que el maestro debe ser psicólogo; pero no es lo mismo conocer una ciencia que hacerla progresar con la aportación de datos.

De todas suertes autor de tanta fama como W. James anima a los maestros no psicólogos diciéndoles lo siguiente:

"Evitad considerar como un deber las contribuciones a la Psicología, las observaciones psicológicas hechas metódicamente."

"Lo peor que le puede suceder a un buen educador es sentir vacilar su vocación porque se descubra irremediablemente nulo como psicólogo."

"Ya sé que el estudio del niño como el de otras partes de la Psicología ha arrojado en más de un pecho inocente la turbación de una conciencia inquieta."

"Sería una dicha para mí que estas pocas palabras pudiesen disipar los escrúpulos de algunos de entre vosotros" (2).

La misma tesis sostuvo el año 1898 Hugo Münsterberg (3).

"La psicología del maestro—añade Claparède (4)—se manifiesta en tres direcciones diferentes: aptitud para *enseñar*, aptitud para *educar* y aptitud para *juzgar* a los niños."

De todas suertes, el maestro debe estar dotado de espíritu de observación.

"El educador—dicen dos notables pedagogos contemporáneos (5)—será observador o no será educador."

"La peculiaridad más sutil del educador, en opinión de G. Kerschens-

---

(1) Balmes, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 8.

(2) Claparède, E.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), pág. 62.

(3) Véase la página 63 de la citada obra de Claparède.

(4) Autor y obra citados (Madrid, 1921), pág. 248.

(5) Demoor, Jean y Tobie Jonckheere.—*La ciencia de la educación* (Madrid, 1923), pág. 544.

teiner (1): la que nunca podrá existir en forma perfecta y total en un hombre, es la capacidad para el *diagnóstico de la personalidad.*"

El citado pedagogo alemán, tratando extensamente de las cualidades del educador, añade la del "tacto pedagógico", o sea la capacidad de reconocer y aplicar rápidamente y con seguridad los medios disponibles, sirviéndonos de nuestra sensibilidad" (2).

9. NECESIDAD DE LA PREPARACIÓN PRÁCTICA PARA EL MAESTRO DE PRIMERA ENSEÑANZA.—Los conocimientos que se han considerado como convenientes en los artículos anteriores, con ser importantes para el maestro, le serán eficazmente útiles si no están avalorados por una preparación práctica dilatada e inteligentemente dirigida.

"No basta al maestro—dice Vives (3)—saber bien aquello que profesa, si no puede explicarlo con soltura y no agrega a ello arte y habilidad."

"Con tales cualidades un discípulo dócil llegará a obtener pronto gran instrucción."

"El uso hace maestro", afirma un adagio castellano, pero este uso no debe degenerar en rutina, porque, como dice Claparède, "el pedagogo no debe tener nada de común con el practicón" (4).

Acertadamente distingue G. Kerschensteiner la capacidad del educador privado y la del maestro de una escuela o colegio expresando a la vez bellamente la pura emoción que ata el alma del educador con la de sus discípulos.

He aquí sus palabras:

"Quien no ha vivido el momento en que un lazo misterioso ata el alma del educador con la de cada alumno, de forma que éste no solamente sigue el movimiento de ideas y sentimientos del maestro con impulso normal,

---

(1) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 69.

(2) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 66.

(3) VIVES, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), pág. 116.

(4) CLAPARÈDE, Ed.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), pág. 54.

sino que a veces se anticipa a ello, no conoce las horas más felices que puede gozar un verdadero maestro, ni llegará a descifrar nunca este misterio" (1).

10. VIRTUDES DEL BUEN MAESTRO.—Aún más que talento y cultura debe exigirse al maestro moralidad y virtudes ejemplares.

Así como el que carece de valor y ánimo esforzado no debe profesar la noble carrera de las armas, así tampoco debe proponerse tomar plaza entre los maestros de primera enseñanza el que no tenga conciencia recta y propósitos constantes de la más pura honradez.

Sobre esto no cabe tolerancia alguna: para ser maestro es preciso moralidad acrisolada y de tal modo manifiesta, que no haya lugar, ni en apariencia, para la más leve sospecha respecto del asunto.

El maestro virtuoso nunca es estéril.

El maestro, no sólo debe ser bueno en la escuela, sino que ha de dar ejemplo de hombría de bien en todas partes.

Sobre todas las cualidades de un buen maestro deben destacarse sus virtudes.

Cualquiera sirve para enseñar, mas para ser buen maestro hay que ser un evangelio vivo.

Según San Juan Bautista de la Salle, fundador de las Escuelas Cristianas, un buen maestro ha de reunir las doce virtudes siguientes: *gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad* y *generosidad* (2.

De las virtudes necesarias para ejercer la profesión de educador da idea lo que dice una obra muy autorizada enumerando las cualidades que debe reunir la obra de la educación.

---

(1) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 100.

(2) El opúsculo en que estas virtudes se explican se titula *Las doce virtudes de un buen maestro*, y está escrito por el Hermano Agathón.

La traducción castellana está impresa en Madrid y lleva fecha de 1900.

"La educación—dice (1)—es una obra de respeto, de dignidad, de discreción, de justicia, de calma, de paciencia, de constancia, de firmeza, de ánimo, de humildad, de pureza, de piedad, de celo y de dedicación sobrenatural."

"Yo resumo—decía Dupanloup—las cualidades del maestro de esta manera: virtud, firmeza, saber, entendimiento y vocación."

Para D. Andrés Manjón las virtudes del maestro son las de todo fiel cristiano en grado superior, a saber: virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza y templanza); religión y virtudes teologales (fe, esperanza y caridad) (2).

11. El maestro ha de ser religioso y patriota.—De acuerdo con la opinión dominante en España y en otros países, que conserva, por fortuna, la raigambre tradicional, el maestro debe ser también religioso y patriota.

Los maestros religiosos pueden decir con San Pablo:

"De Dios... somos coadjutores" (3).

Encareciendo F. W. Foerster la piedad y la oración para el maestro dice lo siguiente:

"Por desgracia el hombre moderno no penetra el profundo sentido que encierra este coloquio con la eterna verdad, y por esto no comprende que la oración es una necesidad del alma y connatural con ella."

"No tardará, sin embargo, en volver a la "oración", a lo menos en el sentido puramente humano, que más tarde despertará en él las aspiraciones hacia la religión."

"Es decir, no tardará en persuadirse que no le es posible educar, si no levanta todos los días, a lo menos una vez, su pensamiento al fin supremo de la educación; si no se confirma con el mayor fervor, también en provecho de su propia vida, en todas las cosas que ese fin impone, y si no se promete a sí mismo y muy de veras la obediencia que exige de la juventud."

"En este sentido se adapta, mejor que a nadie, a los pedagogos el dicho antiguo *Ora et labora.*"

---

(1) *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Ecoles Chrétiennes,* tomo I (Paris, 1901), págs. 33-6.

(2) Manjón, A.—*El maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915))

(3) *Dei... summus adjutores. Epístola* I a los Corintios, cap. III, vers. 9.

"Sin esta oración no se dan educación vital ni verdadero trabajo" (1). "Donde quiera que encontremos un gran educador en la historia de la Humanidad—dice G. Kerschensteiner (2)—veremos vivo en él, en cualquier forma, el principio religioso."

Entre otros autores modernos que proclaman la necesidad de que el maestro sea religioso y patriota es de notar el citado pedagogo alemán, el cual afirma que "la instrucción total del educador y del maestro debe ser animada por el espíritu nacional" (3).

12. NECESIDAD DEL BUEN EJEMPLO EN EL MAESTRO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Todos los dones naturales con que el maestro haya sido favorecido y toda la cultura que él haya logrado son inútiles en orden a la educación si el maestro no da ejemplo de las virtudes que trata de inculcar a sus discípulos.

El maestro debe ser para sus discípulos *un espejo de virtudes,* porque él, aun sin pensarlo, es para los niños un espejo de todo.

Y en esto consiste su mejor enseñanza.

En realidad, "los discípulos llevan el uniforme de su maestro", y parodiando una frase atribuída al Cardenal Cisneros, podemos decir que "el mejor maestro es el ejemplo".

Ya lo dice lacónicamente un refrán castellano: "costumbres de mal maestro sacan hijo siniestro".

Respecto a las condiciones morales del maestro y de la influencia de su ejemplo en los discípulos dijo Gil de Roma en el capítulo IX (4) del *Regimiento de Príncipes* (impreso en Sevilla el año 1494):

"...algunas cosas paresçen buenas: e quando las omme bien piensa: falla las malas. E por ende el maestro deue ser muy acatador e enuiso:

---

(1) FOERSTER, F. W.—*La escuela y el carácter* (Torino, 1911), pág. 223.

(2) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 34.

(3) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 126.

Véanse además las páginas 83 y 118-30 de dicha obra, en las que el autor razona la necesidad de que el maestro esté impregnado de los valores eternos, entre los cuales incluye el de la religión.

(4) De la segunda parte del segundo libro.

porque siempre alos moços muestre cosas buenas sin mezcla de ninguna maldad. E assi enlas sciencias les deuen enseñar cosas verdaderas e sin mezcla de ninguna falsedad. Lo grto d'ue auer prueuas sobre los negocios particulares. Ca la prueua delos fecchos mucho vale para enseñar los moços. E siempre el maestro deue tener mientes alas condiciones d'los moços. Ca segund q han departidas condiciones asi son inclinados a departidas obras. E por ende son de enseñar en departidas maneras.

Quanto a lo tercero: principalmente deue ser el maestro bueno e honesto: porque los moços tan bien tomen doctrina de su vida commo de su palabra Onde boecio enel libro sobre dicho pone quatro cosas que deue auer el doctor de los moços nobles. Lo primero que por su sufrencia deua ser llamado maestro e doctor. Lo segundo: que sea de buenas costumbres e de buena vida. Lo tercero: que tales sciencias les enseñe en que no haya sospecha ni error. Lo iiij. que tales libros les lea e les muestre en que no pierdan su tiempo.

Delo primero dize: que ninguno no deue ser promouido a grado maestral: si no fuere alumbrado por sciencia: e ennoblesçido por virtudes. E dize mas Boecio que quando el mançebo bueno e de buena vida e condiçion q'ere sobir a la alteza d'l maestradgo. conuiene le que sepa quales e quantas cosas pertenesçen ala reuerencia del maestrado: assy que pueda bien mostrar alos otros aquellas cosas que ouo aprendido e sabido.

.....

Ee alli muestra: en commo solian los maestros antiguos enseñar los moços en athenas e en roma E cuenta las cosas que deuen escusar los que ha de ser maestros: e poner las cosas que le son menester. ca mayor desonrra es al que no sabe letras sobir a grado maestral: que fincar en estado de discipulo. porque le no digan lo que dize el apostol. Tu que enseñas alos otros: porque no enseñas a ti mismo: e por que no aprendes por do seas enseñado: O aquello que dize el sabio enel ecclesiastico: xiij. capitulo. Antes que fables enseñado. aprende oyendo. E quando fueres maestro conuiene te que lo muestres por las costumbres e por la vida. Onde dize Boecio enel libro sobredicho: que el maestro deue ser verdadero en sus palabras: e derechero en sus iuyzios: e sabio en sus consejos: e fiel en todas las cosas que le encomendaren. E deue ser fuerte e firme en su cara: e pesado en sus obras: e pesado en su voluntad: e ennoblesçido en virtudes: e loable en toda bondad. E aqui pone complida mente todas las condiciones que deue auer el buen maestro.

De lo segundo dize Boecio que ninguna cosa del mundo non empeçe mas al discipulo que la mala vida d'l maestro.

E pone ensemplo diziendo: que lo que ponen enel vaso: muchas vezes se confonde por el mal vaso. ca el vaso corrupto: corrompe todo lo que

ponen enel. E osso mismo faze la doctrina: que se envicesçe por la mala vida del doctor. E esso dize sant gregorio. Onde el que quiere aprouechar a sus discipulos: conuiene le de beuir virtuosamente.

E desto dize Séneca en la epistola v.iij. que los ommes mas creen alos ojos: que alas orejas. Ca el camino luengo es: por los mandamientos: mas es muy breue por los ensemplos. E pone ensemplo en Seuerio: el que enseño el philosopho a letras: que no fuera tan bueno: si solamente le oyera. mas fue bueno: por que lo quiso enseñar enlas costumbres. E dize mas que los discipulos mas tomaron d'las costumbres de Socrates: que delas sus palabras. ca la mala vida del doctor: faze sean menospreçiados sus dichos: e avn faze a el menospreçiado dellos. E por ende deue mucho trabajar el maestro que aya buena honestad: si quisiere que sus discipulos aprouechen conel; E esto mismo dize Sant Geronimo."

Sobre la influencia del ejemplo del maestro fuera de la escuela dice J. Currie en su obra *La enseñanza elemental* (1):

"Y no es sólo durante las horas de escuela cuando influye en la conducta de sus discípulos. Si manifiesta en su persona las virtudes que aconseja; si es de carácter noble y uniforme; si a su desinteresado espíritu de justicia en sus relaciones con aquéllos y a un incesante interés por su bienestar, reune delicadas y dignas maneras; y si es sobrio, puro y piadoso, implantará en la imaginación de aquéllos un elevado ideal de carácter, que se asimilarán permanentemente por espíritu de imitación. Su influencia durará aun después que hayan cambiado los deberes de la escuela por los asuntos de la vida, encaminándolos a todo lo que sea noble y apartándolos del vicio. Este ideal es quizás el más raro y más precioso don que la escuela otorga. En consideración a su propio deber y al bienestar de sus discípulos, el maestro debe hacerse cargo de la gran responsabilidad que contrae con el ejemplo que se da, puesto que sus actos han de regular los de aquéllos, y no sólo ha de disfrutar de la felicidad que todo hombre virtuoso disfruta practicando lo que es recto, sino de la aún mayor que proviene de encaminar a otros a practicarlo. Por el contrario, si su conducta no es digna de ser imitada, experimentará algún día la acerba pena de pensar que ha conducido al extravío a aquellos cuya inexperiencia los condujo a confiar en él, o a sufrir el desprecio de los que, con más sensato juicio moral, se han mantenido íntegros contra la influencia de su mal ejemplo."

---

(1) Nueva York, 1900, segunda parte, cap. III.

13. El maestro debe amar a sus discípulos.—En varios pasajes de esta obra se ha encarecido la necesidad de que el maestro ame a sus discípulos no sólo para que los eduque mejor, sino por ser este el único medio eficaz de conquistar el amor de los niños.

"Amor con amor se paga."

"Amad a los niños en la oración—dice el autor de un libro notable titulado *L'Educateur apôtre*—, para ofrecerles a Dios; amadlos en los juegos, para que se familiaricen con vosotros; amadlos en sus tristezas, para enjugar sus lágrimas y esparcir su ánimo; amadlos en los estudios, para que adelanten en el saber, y amadlos, sobre todo, en sus faltas, para corregirlos sin aspereza y sin debilidad. De esta manera elevaréis vuestros discípulos hasta vosotros, y por vosotros hasta Dios; despertaréis en su corazón el amor puro e impediréis qeu el primer movimiento de este afecto se dirija a objetos despreciables."

No es digno de tener niños a su cargo aquel cuyo corazón no tenga por ellos simpatía y les profese un cariño paternal.

"La fuerza del amor—dice G. Kerschensteiner (1)—obra lenta e interiormente."

"Y el hecho de que este amor facilite la educación, el perfeccionamiento y la formación, depende de que esté unido a una superioridad intelectual y moral fácilmente apreciable por el alumno."

"No necesita el jurista, considerar con amor, al acusado, ni el médico a sus enfermos, ni el técnico a una máquina, para que puedan fallar con justicia, emitir un diagnóstico ajustado, o construir una máquina que funcione económicamente. El educador, en cambio, no podrá obtener ningún provecho sin una contribución de amor, por mucha sabiduría que haya acumulado en su inteligencia. "Yo soy lo que soy, por mi corazón", dijo Pestalozzi a su nieto, y esta norma tiene validez para los pedagogos de todos los tiempos y países."

"Los niños—decía Dom Bosco (2)—no sólo deben ser amados, sino que ellos mismos deben saber que son amados."

"La escuela—dice D. Andrés Manjón (3)—es obra de amor."

"Para educar hay que amar."

---

(1) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 80 y 148.

(2) Cojazzi, Antonio.—*D. Bosco decía así...* (Madrid, 1921), pág. 38.

(3) Manjón, A.—*El maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), págs. 545, 549 y 574.

"No hay elocuencia que iguale a la del amor. *El maestro que sabe amar sabe enseñar.*"

14. La abnegación y el sacrificio como virtudes necesarias para el maestro de instrucción primaria.—El maestro tiene derecho estricto a vivir de su trabajo, que debe estar a este efecto suficientemente remunerado.

Por desgracia, son muchos los maestros de España y de otras naciones que no ganan lo necesario para vivir, y este déficit sólo puede saldarse con abnegación y sacrificios.

Por otra parte, el beneficio de la educación primaria es tan grande para el que lo recibe, que no hay tarifa para pagarle por muy elevada que ella sea.

Sobre las recompensas a que se hacen acreedores los que se dedican a la obra nobilísima de la educación se han escrito muchos artículos y se han pronunciado muchos discursos reconociendo la justicia de una remuneración abundante o, por lo menos, suficiente; la estimación social y el agradecimiento de padres y discípulos.

Todo ello es estimable y no siempre se alcanza en la medida necesaria.

La recompensa, que no falta nunca porque depende de nosotros mismos, es la satisfacción del deber cumplido con la esperanza de alcanzar el premio de la vida eterna.

En el premio que puede obtenerse de la sociedad son frecuentes los desengaños y defecciones: en el placer de haber contribuído a la perfección de nuestros discípulos no caben sorpresas, disgustos ni defraudaciones.

Para obtener esta recompensa hace falta, es verdad, estar en posesión de un espíritu de abnegación y de sacrificio; pero también es verdad que quien no le tenga, siquiera en el grado indispensable, no debe dedicarse a la delicada misión de educador.

El maestro ha de ser desinteresado. La educación no es una obra de granjería, y quien no lo entienda así hará bien en cambiar de rumbo.

La profesión del maestro no debe apoyarse en la base deleznable del interés, sino en la roca inquebrantable del sacrificio.

Parodiando una frase de Cervantes (1) puede decirse:

"Si al dinero y al interés mira el maestro, difícil será que acierte."

Y por otra parte, "¿qué paga puede recompensar al maestro"? (2).

"Un buen maestro—dice Thomas (3)—necesita tres cosas: un poco de saber, mucho buen sentido y muchísima abnegación."

Los maestros hemos de imitar en lo posible a Jesucristo que fué Maestro y toda su vida fué de cruz y de martirio (4).

"Los apóstoles no luchan sino padeciendo, y no triunfan sino muriendo" (5).

"Tan pronto como la creencia en la misión del maestro—dice H. Münsterberg (6)—ha penetrado realmente en la obra escolar, el cumplimiento del deber se convierte en la mejor recompensa."

"El maestro que va a la enseñanza por dinero toma realmente un camino equivocado."

Encareciendo D. Andrés Manjón la necesidad de la abnegación y el sacrificio en el maestro de instrucción primaria, dice lo siguiente:

"Sépalo el maestro y apréndalo el discípulo: día sin sacrificio es día perdido."

"Todos los días hay que hacer algo bueno que cueste trabajo" (7).

Y abundando en estas ideas dijo hace pocos años lo siguiente un sabio matemático español:

---

(1) Cap. IV de la segunda parte del *Quijote*.

(2) VIVES, *Diálogos*, "La Escuela".

(3) Pág. 298 de *La dissertation pédagogique*.

(4) *Tota vita Christi crux et martyrium fuit.*

San PABLO, *Epístola* I a los Corintios, cap. XII, vers. 7.°

(5) *Evangelio de San Mateo*, cap. XI, vers. 29.

(6) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), pág. 386.

(7) MANJÓN, Andrés.—*El maestro mirando hacia dentro* (Madrid, 1915), pág. 557.

"Desventurados, sí, pero no maestros, dulcísima palabra que Cristo asignó, para que ningún hombre se la atribuyera sin poseer alguna de sus excelsas virtudes. Maestro quiere decir generosidad y sacrificio, y en su túnica inconsútil no caben repliegues de egoísmo" (1).

15. El carácter, la autoridad y los modales del maestro.—El maestro ha de ser alegre y jovial.

La jovialidad del maestro es una fuerza educativa de mucho interés, porque hace agradable la escuela, las lecciones y el trato familiar.

Los maestros regañones y ceñudos son naturalmente antipáticos y repulsivos.

"A maestro nervoso, dice un refrán italiano, scolaro turbolento."

"Un buen maestro debe tener buen humor" (2).

El niño se parece al mar, en que nunca está tranquilo, y el maestro debe ser como la playa de arena fina, en cuya suave firmeza se deshacen en espuma sin violencia las olas embravecidas.

La paciencia es la corona de todas las virtudes del educador.

La paciencia y la dulzura son además los mejores medios de educación.

Discurriendo sobre el buen carácter y los hábitos de orden del maestro, dice lo siguiente Edwin A. Kirkpatrick:

"Es más importante para la escuela que el maestro sepa conservarse sano y libre de fatiga, nerviosidad y aburrimiento, que el que sepa corregir los trabajos y aun enseñar de la mejor manera posible."

"Si es descuidado y desordenado en su trabajo ningún discurso sobre el cuidado y el orden será útil para sus discípulos" (3).

Y a este propósito añade lo siguiente W. H. Pyle:

"El carácter y temperamento del maestro y aun su aspecto, salud y

---

(1) Rey Pastor, Julio.—*Discurso de recepción en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* (Madrid, 1920), pág. 13.

(2) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 83-6.

(3) Kirpaktrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 441.

modales, son muy importantes, porque son contagiosos y porque afectan muy pronto a los niños" (1).

"En el valor de la personalidad del maestro — dice G. Kerschensteiner (2) — lo decisivo es la naturaleza social, la ley fundamental del amor, pero no el contenido."

"En un educador religioso—dice una obra muy recomendable (3)—la cortesía es la flor de la bondad y de la benevolencia."

Tratando de la autoridad del maestro muchos pedagogos están de acuerdo en afirmar que *el maestro* debe tener la autoridad del magistrado y del sacerdote.

Otros escritores no menos ambiciosos desean que *el maestro trate siempre a sus discípulos con la autoridad del padre y el amor de la madre.*

La profesión de educador, en opinión de Kerschensteiner, "es la que más se aproxima a la de la madre" (4).

La autoridad, que acompaña a la personalidad definida, se conserva y se acrecienta en el maestro por la cultura, el buen ejemplo y la vocación, cuyo primer efecto es el amor a sus discípulos.

"Es indudable—dice G. Kerschenteiner (5)—que la autoridad en educación es *conditio sine qua non.*"

"La autoridad que el verdadero educador emplea es la fuerza del amor, la de la superioridad espiritual y moral, la autoridad de los valores morales."

"Unicamente en la primera infancia representa un papel importante la autoridad de la superioridad física y el temor ante ella."

"La autoridad moral del educador sobre sus discípulos—dice una obra

---

(1) PYLE, W. H.—*Psicología educativa* (Madrid, 1917), pág. 144.

(2) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 110.

(3) *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères Chrétiennes*, tomo I (Paris, 1901), pág. 19.

(4) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 45.

(5) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), págs. 78-9.

muy recomendable (1)—es el ascendiente que le dan sus cualidades intelectuales, morales y profesionales."

"Las condiciones que sostienen dicha autoridad son, según el texto de la citada obra, las siguientes: respeto y estimación de los discípulos hacia el educador; el afecto recíproco entre discípulos y maestros; la prudencia, en el mandar, que supone dulzura, firmeza, tacto y perseverancia, y el apoyo de las familias."

"Pierde autoridad moral el educador por el mal ejemplo, timidez de carácter, indecisión, inconstancia, ligereza, impaciencia, irritabilidad, burlas, excesiva severidad, inquietud, suspicacia, mezquindaz, negligencia y algunas amistades."

16. LA VOCACIÓN, COMO CUALIDAD IMPRESCINDIBLE DEL MAESTRO PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN. — Muchas son, como se ha visto, las cualidades que se piden al educador para que pueda desempeñar dignamente la elevada misión que la sociedad le confía, pero todas ellas reunidas en grado eminente resultarían poco menos que estériles *sin vocación*.

El maestro ha de estimar y amar su misión, esto es, ha de tener vocación.

"El que ha sido llamado al ministerio de la Iglesia—dice San Pablo (2)—dedícase a su ministerio, el que ha recibido el don de enseñar, aplíquese a enseñar."

"Dios—dice Froebel (3)—da su vocación a los maestros, y no los hombres con sus prejuicios."

"Mejor que enseñar mal, es no enseñar."

"Cada cual—dice Balmes (4)—ha de dedicarse para lo que se siente con más aptitud."

Y, laméntandose el mismo esclarecido autor del abandono en que se tiene tan importante asunto, añade lo siguiente:

---

(1) De las condiciones y circunstancias que contribuyen a sostener la autoridad moral del maestro y de las que la debilitan y aun extinguen trata extensamente la obra autorizada a que se ha hecho referencia y que si titula *Eléments de Pédagogie pratique à l'usage des Frères des Ecoles chrétienne*.

Véanse en el tomo I (Paris, 1901), las páginas 168-84.

(2) *Epístola a los Romanos*, cap. XII, v. 7.

(3) *La educación del hombre* (Madrid, 1913), pág. 343.

(4) BALMES, J.—*El Criterio* (Barcelona, 1926), pág. 13 y 128.

"¿Quién cuida de aficionar a la enseñanza a los hombres de capacidad elevada?"

"¿Quién procura fijarlos en esta ocupación, si se deciden alguna vez a emprenderla?"

Don Mariano Carderera, en su *Guía del maestro de primera enseñanza, dedica* a la "vocación" del maestro un capítulo muy notable, del cual son los siguientes párrafos:

"La vocación para este destino se manifiesta por la modestia en hacer el bien, la resignación en las dificultades, la aptitud y el celo para adquirir conocimientos, el afecto a la niñez, el cual nos hace comprender sus ideas, y nos enseña el lenguaje propio para que sean inteligibles nuestras lecciones y ejemplo. El que descubre en sí mismo estas señales características, el que prefiere una vida inocente y sencilla al fausto y la ostentación, el que busca contento interior más bien que los intereses materiales, puede considerarse adornado de las disposiciones necesarias para el magisterio, y estando prevenido contra las tentaciones de la veleidad y la inconstancia, lo ejercerá dignamente. Si no es la vocación, sino la necesidad la que decide a alguno a dedicarse a esta carrera, debe emplear todas sus fuerzas y pensamientos en cumplir los deberes que impone, y ya que no se haga notar por resultados especiales, que no dé tampoco motivo a la censura y las amonestaciones. Los esfuerzos y el denuedo constante producirán acaso los efectos de una vocación manifiesta."

"El magisterio no es una profesión, sino una misión" (1).

Tratando de la vocación del maestro dice así fervorosamente G. Kenschensteiner:

"Si existe alguna profesión que exija vocación profunda, es la de maestro y educador; pero, a la vez, en ninguna profesión se ha llegado a hacer más difícil experimentar si estamos llamados interiormente a ella, que en la profesión del maestro, y, sobre todo, en la de profesor académico, o, como lo designaremos en lo sucesivo, maestro especial de las escuelas superiores."

"Quien aspire a ser maestro, debe ser, antes, aprendiz y oficial. ¿Dónde

---

(1) GENTILE, Giov.—*Pedagogia generale* (Bari, 1913), pág. 182.

El mismo autor, en la página 183 de la citada obra, afirma que los sofistas griegos hicieron de la enseñanza una profesión en el siglo v antes de Jesucristo.

está la época de aprendiz y oficial en la vida del maestro de escuela? Una vez ya, he contestado a la pregunta de quién debe ser maestro de escuela, en la forma siguiente: solamente aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual e intelectual de los demás; que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano; que ha llegado a experimentar en sí, que mientras él enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común, y que, finalmente, lleva dentro de sí una juventud tan pura, que todo el peso de los años y toda la madurez de su existencia no llegan a obstruir su ardoroso manantial."

"Por lo tanto, es posible encontrar instituciones en las que los aspirantes consigan hacer efectiva en sí mismos, la consecución de las tres primeras condiciones. Unicamente, respecto a la cuarta exigencia, puede decidir la vida posterior: su logro es gracia."

"Dichas cuatro condiciones se podrían reunir en una sola: Unicamente deberá ser maestro aquel para quien esta profesión supone el cumplimiento de su designio" (1).

"El entusiasmo educativo—dice H. Münsterberg (2)—constituye la personalidad del maestro. Un maestro que no conoce la belleza y santidad de su misión, y que ha entrado en la escuela, no porque su corazón rebose deseo de enseñar a la juventud, sino por tener una ocupación y un medio de vida, hace un gran daño a sus discípulos y se lo hace a sí mismo."

A pesar de esto, T. Jonckheere, profesor de la Escuela Normal de Bruselas, ha hecho una información sobre la vocación de los maestros y ha hallado que de treinta y cinco alumnos ninguno había entrado en la Escuela Normal por vocación (3).

La inclinación a ser educador y maestro, por lo menos en los varones, aparece difícilmente antes de los diez y siete o diez y ocho años (4).

En la mujer esta inclinación aparece más temprano.

---

(1) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 110-1.

(2) Münsterberg, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), pág. 383.

(3) Claparède, E.—*Psicología del niño y Pedagogía experimental* (Madrid, 1921), pág. 43.

(4) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 143.

17. Semblanza de un buen maestro.—Fenelón y Dupanloup, en diversos pasajes de sus obras, hablan del buen maestro y hacen de él esta notable semblanza:

"*El buen maestro* con los niños es sensato, igual y dulce con todos; está siempre en posesión de sí mismo, obra tranquila y cuerdamente, oye a todos y se aconseja de las personas razonables y virtuosas, lo cual le hace amable y le da nobleza y dignidad."

"Se dedica a los niños más por gusto que por deber, y atiende a todos con solicitud y con cuidado; está siempre en lo que hace todo entero; no se distrae, no se ocupa en otra cosa. no se reconcentra en sí mismo, sino que se consagra a su profesión."

"No hace con altanería, ni con violencia, ni por capricho, y sabe que la firmeza y la igualdad de ánimo y su manera de proceder son las causas principales de hacerse amar y respetar a la vez."

"Es amable, complaciente y jovial; pero estas cualidades no son originadas por debilidad ni ligereza de carácter, pues los niños le hallan siempre firme, decidido y, cuando es preciso, hasta severo; lo mismo en la sala de clases que en la sala de estudio mantiene el orden, el silencio, el trabajo y la emulación."

"Hay niños que tienen el corazón seco, frío, duro y apretado; otros le tienen tierno, abierto, vivo y cariñoso; los hay agradables y los hay antipáticos, pequeños y mayores; pero el buen maestro se dedica totalmente a todos. Trata a los unos sin lisonja y reprende a los otros sin impaciencia; distingue con su afecto a algunos y es inflexible para corregir a los que más quiere."

"Desciende bondadosamente hasta los más pequeños, pero esta bondad es tan adecuada, que no debilita jamás su autoridad y su respeto."

"Habla con los mayores, y sus palabras dejan en el corazón de los discípulos sabiduría y dulzura que los educan y encantan."

"Alguna vez juega con todos, pero los niños ven que juega por cariño hacia ellos y por agradarles; de esta manera no pierde nada su gravedad; dulce y condescendiente y con buen humor, sin mezcla de chocarrería rebajada, atrae a los discípulos sin familiarizarse demasiado con ellos."

"Es amado por los niños merced a la dulce nobleza, severidad y desinterés de su conducta, que le hacen amables, y jamás el respeto se olvida en su presencia."

"*El buen maestro, con sus autoridades y colegas,* se manifiesta recto, de espíritu limpio, de corazón obligado y dócil, de carácter moderado, activo, laborioso y caritativo."

"No es áspero, ni murmurador, ni desdeñoso."

"No se goza con el ridículo, no se impacienta con los obstáculos, ni opone con violencia sus juicios a los otros; dice siempre la verdad, aunque a veces la calle por prudencia, y evita las sospechas y los recelos."

"No es de los hombres intranquilos, habladores, deseosos de saberlo todo, de atender a todo y de hacer lo imposible, perdidosos del bien por aspirar a lo mejor y afanosos siempre de convencer, rogar y conciliarlo todo... pero desanimados a la menor contradicción, vencidos con el primer obstáculo; por el contrario: es sencillo y verídico, reservado sin exceso, sobrio de pensamientos y de palabras, tranquilo y animoso."

"Lo frecuente es estar ante la autoridad con servilismo o insolencia, y parece perdido el secreto de ser a la par noble y respetuoso; digno y decidido; de conservar la dignidad sin altanería y de mostrarse respetuoso sin bajeza."

"Es con los superiores humilde, obediente, veraz y en todo caso libre, seguro y en estado de hablar siempre con dulzura y con respetuosa firmeza, pues cree, con razón, que será buen subordinado cuando sea hombre maduro, laborioso, firme, cuidadoso de los intereses de su obra y en disposición de sostenerla y acrecentarla por la sabiduría de sus consejos y por las virtudes de su conducta."

"Si es jefe en un establecimiento de enseñanza, piensa que no necesita para dirigirle más que razón, dulzura y virtudes. De esta manera no es nunca agrio, duro altanero, presuntuoso, inquieto, ambiguó ni extravagante, sino igual, apacible y dueño de sí mismo (1); no se precipita, oye a todo el mundo y sólo decide cuando tiene para ello los datos necesarios. Ve las cosas en conjunto y en detalle, y después, sin respetos humanos, sin reparos y sin prevenciones, obra sencilla y seguramente, con arreglo a su conciencia y atendiendo a las necesidades de los niños y a las de su educación e instrucción."

"Tiene piedad y amor de Dios, y estos afectos del corazón le sostienen, le fortifican, le alumbran y le consuelan de las penas inevitables de vida tan laboriosa, y ellos le dan cotidianamente paz y paciencia para el ejercicio de sus penosas funciones. Dios está con él, y por esto es amado, venerado, obedecido como debe serlo."

"Y teniendo a Dios en el corazón, habla poco y dice mucho; no se inquieta, y hace todo lo necesario; no se apresura, y todo lo halla expedito; no tiene arte, y persuade; no riñe, y corrige; no tiene altanería, y ejer-

---

(1) El ser siempre dueño de sí mismo es uno de los más grandes beneficios temporales que puede obtener el hombre.

ce autoridad; es paciente, previsor, moderado, accesible, afable; pero también decidido y nunca débil y adulador."

"Por ésto los buenos le quieren, los malos le temen y todos le respetan."

Nic. Tommaseo, en su obra *Della educazione,* hace una semblanza del buen maestro (1):

Mons. Guibert ha hecho en la conclusión de su excelente obra *El Educador Apóstol* (2) una semblanza del buen maestro proponiendo como tipo al fundador de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas San Juan Bautista de La Salle.

Doña Concepción Arenal en su notable monografía sobre *La instrucción del pueblo* dedica un artículo al maestro y otro a la maestra, cuyo texto puede verse en las págs. 138-144 del primer tomo, de mi *Bibliografía pedagógica hispanoamericana.*

Y el P. Ruiz Amado en *La Educación intelectual* dedicó al "maestro" un extenso artículo.

Delineando Georg Kerschensteiner la figura del educador religioso, con referencia a Schmidt, dice lo siguiente:

"Un hombre cuyo espíritu y voluntad sepan resistir a las alteraciones del ánimo y a las peligrosas parcialidades de la edad; que como hombre adulto, arraigue con toda su convicción en el fondo de la salvación cristiana y que, partiendo de ello, contemple con amplitud el mundo y la vida; que se vea impulsado por una inclinación interna que le lleva a hacer partícipes a lo demás, y, sobre todo, a la Humanidad en formación, de lo que él ha aprendido o experimentado, cuya superioridad personal sea inmediatamente sensible ante la infancia, pero no como peso que agobia, sino como una fuerza pura, disciplinada, sincera y estimulante, que una al santo amor hacia la juventud la capacidad especial de descender hasta ella para conducirla por el camino adecuado que la lleve al fin que Dios le ha señalado; tal es el verdadero educador" (3).

Como resumen de lo que se ha expuesto en este capítulo sobre el asunto a que se refiere, podemos decir que *el maestro debe ser,*

---

(1) Véanse en el primer tomo de la edición de Turín, publicada el año 1916, las páginas 224-5.

(2) Véanse las páginas 309-312 del segundo tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispano americana.*

(3) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 87.

según la frase feliz de un docto catedrático (1), *un hombre bueno, perito en instruir.*

18. El buen maestro debe ser como el Buen Pastor.— Bajo la bella forma de parábolas describe la Biblia las cualidades del Buen Pastor (2) y cómo el maestro, debe ser pastor de sus discípulos, a él pueden aplicarse las cualidades de acendrada caridad que el sagrado texto atribuye al Buen Pastor en los siguientes expresivos términos:

"Yo soy el buen Pastor. El buen pastor sacrifica su vida por sus ovejas."

"Pero el mercenario y el que no es su *propio* pastor, de quien no son propias las ovejas, en viendo venir al lobo, desampara las ovejas, y huye y el lobo las arrebata y dispersa el rebaño."

"El mercenario huye por la razón de que es asalariado y no tiene interés alguno en las ovejas."

"Yo soy el buen Pastor, conozco mis ovejas y mis ovejas me conocen a mí" (3).

"Si un hombre tiene cien ovejas, y una de ellas se hubiere descarriado, ¿qué os parece que hará entonces? ¿No dejará las noventa y nueve en los montes y se irá en busca de la que se ha descarriado?"

"Y si por dicha la encuentra, en verdad os digo que ella sola le causa mayor complacencia que las noventa y nueve que no se le han perdido" (4).

19. Autores clásicos que han tratado de las cualidades que deben reunir los maestros.—Las cualidades que ha de reunir el maestro, enumeradas en los artículos precedentes, tienen amplio fundamento en gran número de escritores clásicos de reconocida autoridad en materia de educación.

A los ya citados en las páginas anteriores pueden añadirse, entre otros, los siguientes:

---

(1) Don Matías Barrio y Mier. Cicerón definía al orador de esta manera: *Orator est vir bonus dicendi peritus* (el orador es un hombre bueno, perito en el decir), y el docto catedrático definió al maestro de igual manera, cambiando solamente una letra de la definición: *Magister est vir bonus, docendi peritus* (el maestro es un hombre bueno, perito en instruir).

(2) Parábolas del Buen Pastor *(S. Mateo,* cap. XVIII, y *San Juan,* cap. X) y de la oveja descarriada *(San Lucas,* cap. XV).

(3) *Evangelio de San Juan,* cap. X, vers. 11-14.

(4) *Evangelio de San Mateo,* cap. XVIII, vers. 12 y 13.

Platón en su diálogo socrático titulado *Laques o del valor*, afirma que "sólo debe aprenderse de los hombres de bien".

Quintiliano en sus *Instituciones oratorias* (1) trata también de las cualidades del maestro, para probar que conviene tomar el mejor desde el principio, y quiere que el maestro sea sabio o, al menos, que no presuma de serlo.

"De los pedagogos o ayos—dice—con tanta más razón se debe cuidar que, o sean sabios, en lo que se debe poner el mayor empeño, o que no presuman que lo son: pues no hay cosa más perjudicial que aquellos que no habiendo pasado de las primeras letras, están persuadidos que son sabios. Los tales llevan a mal ceder a los que lo son, y con un cierto derecho de autoridad que hace hinchada a esta clase de hombres, por lo común imperiosos, y a veces, crueles, enseñan a los alumnos sus necedades."

Sobre las cualidades de los maestros dice Plutarco en sus *Morales:*

"Voy a enunciar ahora una recomendación que es la mayor y más importante de todas. Es preciso que los niños tengan por maestros a individuos cuya vida no dé lugar al menor reproche, procurando la rectitud de sus costumbres así como también el que tengan un gran fondo de sabiduría debida a experiencia. El origen de toda probidad, de toda virtud, es una educación adecuada; y así como los agricultores ponen resguardos alrededor de las plantas, así, también, los maestros rodean a sus discípulos del apoyo de principios sólidos y consejos útiles, que desarrollan en ellos una moralidad saludable."

Es muy notable cuanto dice Luis Vives en su *Tratado de la enseñanza* sobre las cualidades que han de reunir los maestros y sobre los procedimientos para elegirlos.

He aquí algunos párrafos extractados del primer capítulo del libro segundo de dicha obra:

"La cuestión esencial, con todo, es la del personal. Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación."

---

(1) Capítulo III del segundo libro.

"Si ya padecen algún vicio, esfuércense en desarraigarle por completo, o al menos absténganse de mostrarse así ante el alumno, que siempre debe atenerse a la conducta del maestro."

"Además de hábitos virtuosos, debe estar dotado de prudencia y del carácter especial adecuado a la ciencia que profesa y a la condición de sus alumnos, de suerte que pueda mejor enseñar y ellos aprender. Así no debe ser colérico el maestro de gramática ni testarudo el médico, que se niegue a dejarse convencer de otro más experto, ni arrogante el profesor de moral, o notoriamente vicioso. Aquella virtud de la prudencia, moderadora de la vida entera, posee la más poderosa fuerza, ya para comunicar bien las ciencias y corregir los defectos, ya también para reprender y castigar cuando es preciso y en el grado que lo sea. Funciones éstas de gran eficiencia, ejecutadas en su lugar, tiempo y forma; pero si son inoportunas, se hacen odiosas e ineficaces."

"Ha de ser todo maestro persona "buena" y "amante de las letras"; por esta condición enseñará con gusto para cumplir su misión; por la otra realizará el provecho de los demás."

"Sentirá afecto paternal hacia sus discípulos, si éstos han de ocupar el puesto de hijos suyos, sin mirar la utilidad que de ellos y de la profesión haya de reportar, porque nunca será buena la enseñanza que se vende."

"Imposible es que gobierne a sus discípulos quien de ellos espera alabanzas o dinero."

"Por esto debe apartarse de las escuelas toda ocasión de lucro, y recibir de fondos públicos el personal docente un salario equitativo que baste al bueno y sea despreciable para el malo; porque siendo excesivo servirá de cebo para el perverso e indocto, quedando fuera los competentes y probos, que no saben ni quieren pretender."

"Nada debe admitirse de los escolares para evitar ese motivo de captación y de conducta blanda e indulgente en espera de premio."

"Es discutible si conviene que no exista clase alguna de honores en la enseñanza al tenor de la frase divina: "no os llaméis doctores; uno solo "es vuestro maestro."

"Para conferir la función del magisterio no hay que atender sólo a la competencia, sino asimismo a las costumbres; una ciencia a que no corresponda la vida, es cosa perjudicial y deforme; vida honesta sin instrucción es muy laudable, pero no aspira a enseñar, y carece aquí de lugar, que tiene esencial y muy honroso en otra esfera."

"Hágase profesores o maestros a quienes sean capaces, por su ciencia, criterio y costumbres, de enseñar a los demás y de merecer a la vez la estimación pública; que no sean indignos de lo que profesan ni de ello abusen con perversa intención; no perturben el sosiego ajeno ni den tanto valor a

cualquier clase de ganancia que por obtenerla sacrifiquen el interés general consagrando como directores del pueblo a los que pueden echar a perder la generación siguiente; merézcales lástima esta humanidad ciega y y desamparada entre tantos conflictos."

"Recuerden la apelación del Divino Señor y Maestro: "Vosotros sois "la sal de la tierra, la luz del mundo"; si la luz se obscurece ¿quién podrá ver?; si se hace insípida la sal, ¿qué cosa salará?"

"Por esto, profesores y maestros, dejando aparte el lugar y la ostentación, harán en tre sí una vida de concordia, cual personas doctas, buenas y prudentes, sabiendo que realizan la obra de Dios para la que deben ayudarse mutuamente, pues quien da auxilio a su hermano que trabaja por la verdad, a ésta ayuda, no al hombre, y actúa de servidor de Dios de quien toda verdad procede, o mejor, que es la misma suma verdad. Bien está que se distancien de sectas y altercados los que saben que casi todo es obscuro e incierto en las ciencias, y que revela fiereza de alma aborrecer al hermano con motivo de cosas que no están mejor averiguadas para uno mismo que para aquél. Nadie sabe si poseen mayor grado de verosimilitud unos u otros."

"No son los escolares quienes han de elegir profesores, porque ha lugar al favor o al dinero en gran parte, y porque no elegirán a los más útiles, sino a los que caigan más en gracia y tengan mayor popularidad; a los más blandos o que más dieron u ofrecieron; por fin, a aquellos de quienes esperan mayor libertad" (1).

El P. Fray José de Sigüenza dedica el libro II de su obra notable titulada *Instrucción de maestros y escuela de novicios* a ensalzar la misión de los maestros y a enumerar las cualidades que requiere el ejercicio de tan noble cargo.

Los títulos de algunos capítulos que tratan de tan interesante materia dicen así:

Capítulo I.—Que el magisterio de la educación de los mozos es uno de los más importantes en las religiones.

Cap. II.—Que el oficio de maestro de novicios en las religiones trae consigo grande dificultad y trabajo.

Cap. III.—Que los que tienen talento para doctrinar a otros en la Religión no deben rehusar este oficio de maestros.

---

(1) VIVES, Luis.—*Tratado de la enseñanza (De tradendis disciplinais)* (Madrid, 1923), págs. 41-6.

Cap. IV.—De las partes que han de concurrir en los maestros de novicios para ejercitar su oficio con la debida suficiencia.

Cap. V.—De la edad y experiencia que han de tener los maestros de novicios.

Cap. VI.—De la ciencia y bondad que han de tener los maestros.

Cap. VII.—Que los maestros de novicios han de enseñar la virtud principalmente con el buen ejemplo.

Cap. VIII.—En que se confirma con razones y ejemplos la doctrina del capítulo precedente.

Cap. IX.—De la obligación que tienen todos los religiosos de ser circunspectos en presencia de los novicios, y cuán grandemente pecan los que con su mal ejemplo les dan ocasión de escándalo.

Cap. X.—Del celo que han de tener los maestros y de la discreción con que le han de templar (1).

Estos capítulos son por todos conceptos dignos de meditación y estudio.

El P. Juan de Torres dijo muy discretas palabras sobre el maestro y sus cualidades en su *Philosophia moral de Príncipes para su buena crianza y gobierno* (Burgos, 1596) (2), y sobre lo que vale un buen ayo o maestro dijo también palabras muy discretas el Marqués de Caracciolo en *El verdadero mentor o educación de la nobleza* (3).

"¡Ah! si se reflexionara sobre el bien que puede acarrear el verdadero Mentos, se buscaría no menos que el hombre de Diógenes con la linterna en la mano; se le recibiría como un regalo del cielo, y se le escucharía como a un oráculo que ha de instruir y guiar."

"El jardinero ve crecer bajo sus ojos las hierbas y las flores: el ayo ve brotar los talentos y las virtudes. El jardinero entresaca las ramas, el ayo cercena los vicios. El jardinero coge los frutos que ha plantado, y se sa-

---

(1) Sigüenza, Fray José de.—*Instrucción de maestros y escuela de novicios* (Madrid, 1793).

El texto íntegro de los capítulos citados puede verse en mi *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano,* tomo III (Madrid, 1909), págs. 717-36.

(2) Véanse las págs. 16-24 del cuarto tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispanoamericana.*

(3) Madrid, 1817. Véanse las págs. 398-399 del primer tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispanoamericana.*

borea con ellos; y el ayo participa de la gloria de su discípulo, y le hace lucir en público. De este modo pasan las instrucciones al corazón de un pupilo, y allí se calientan, brotan y se producen a su tiempo."

"El verdadero Mentor conoce el valor de estas utilidades, y las hace valer. Sosteniendo siempre su carácter, enseña a los que acaso se atreverían a despreciarle: ¡cuán digno de preferencia es a cualquiera otro hombre de buena conducta y el hombre de talentos, sobre todo en un siglo en el que es preciso sufrir un millón de insensatos antes de dar con un juicioso! El verdadero Mentor debe hacer que se le tribute la estimación conveniente como a una persona que se sacrifica toda entera por el bien de la juventud. Séneca decía en otro tiempo a un discípulo suyo, excitándole al reconocimiento: acuérdate que te debes todo entero a aquel que te ha hecho tal cual eres: *te totum debes cui te talem esse debes.*"

"Los maestros—dice Comenio (1)—serán antes afables y corteses, y se apartarán del ánimo de los escolares con ningún acto de aspereza, sino que los atraerán por medio del afecto, buenas maneras y palabras de padre."

Overberg dedica los capítulos II y III de su *Manual de Pédagogie ou Guide de l'instituteur* a enumerar y explicar las cualidades que deben adornar al maestro, y entre ellas cita la paz, alegría, salud, sentidos expeditos, entendimiento claro y pronto, buen juicio, temor de Dios, delicadeza de conciencia, aplicación, deseo de instruirse, paciencia y dulzura, caridad para sus discípulos, rigor paternal y cultura.

Sobre las virtudes y cualidades del Maestro dice Rollin (2):

"Entre las virtudes de un buen Maestro, tienen en primer lugar la vigilancia, y continuación. No puede esmerarse demasiado, como sea sin fatiga, sin violencia, y sin afectación. Es el Angel de la Guardia de los Niños. No hay instante en que no esté encargado de su conducta. Si su ausencia, o su poca atención (porque la una equivale a la otra) da lugar a que el enemigo común, que sin cesar nos rodea, les robe el precioso tesoro de su inocencia ¿qué responderá a Jesu Christo, que le pedirá cuenta de sus almas, y le hará cargo de haber sido menos vigilante, para guardarlos, que el Demonio para perderlos? La lástima es, que la mayor

(1) Capítulo XVII de su *Didáctica magna.*

(2) *Modo de enseñar, y estudiar las bellas letras para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón,* cap. IV de la segunda parte.

parte de los Maestros no se hacen cargo de su obligación en este punto, hasta que los escarmienta una funesta experiencia, que debieran haber prevenido por una santa, y religiosa solicitud, que hace el carácter propio de todo hombre, que está encargado de la conducta de otros. *Qui præst, in solicitudine.*"

El número 48 del *Bulletin of Bureau of Education,* de Washington, correspondiente al año 1919 contiene el siguiente resumen que sirve de guía en algunos Estados de aquella República para apreciar las aptitudes y mérito relativo de los maestros de primera enseñanza:

Valor personal.—Aspecto general, salud, voz, capacidad intelectual, iniciativa, confianza en sí mismo, adaptabilidad y riqueza de recursos, exactitud, habilidad, entusisasmo y optimismo, integridad y sinceridad, dominio de sí, prontitud, tacto y justicia.

Valor profesional.—Preparación teórica y profesional, comprensión de su objeto, conocimiento de los niños, interés que tiene hacia la vida escolar y a la de comunidad; habilidad para interesar en la escuela a las personas ajenas a ella, interés que muestra en favor de los niños, cooperación y lealtad, progresos profesionales, preparación diaria, uso del inglés.

Aspecto de la clase.—Iluminación, ventilación, calefacción, limpieza, procedimientos de disciplina.

Condiciones técnicas.—Claridad de objetivos, formación de hábitos, despertamiento de ideas, enseñar a aprender, polémica, elección de objetos, exposición, motivos del trabajo señalado, cuidado de las necesidades individuales.

Resultados.—Atención de la clase, respuestas, progreso general de los alumnos, ídem de las materias en particular, estímulo de sociabilidad, influencia moral.

20. ADVERTENCIA PARTICULAR REFERENTE A LAS CUALIDADES DE LA MAESTRA.—Todas las cualidades enumeradas con respecto al maestro son aún con mayor razón exigibles para la maestra, cuya honradez debe estar por encima de cualquier sospecha. Luis Vives quería que "la maestra o aya de la virgen cristiana, ya que hubiera de faltarle algo, no le faltase la buena fama" (1).

(1) Capítulo XII de *La instrucción de la mujer cristiana.*

Y Fenelón dedicó a las ayas o maestras el capítulo XIII de su conocida obra *La Educación de las Jóvenes* (1).

Discurriendo largamente María Montessori sobre "la preparación de la maestra", señala, entre otras cualidades, la humildad, la paciencia y el arte para observar la vida y el niño.

"La maestra—dice (2)—en vez de aprender a explicar ha de aprender el silencio; en vez de enseñar, debe observar; en vez de la dignidad orgullosa de que quería revestirse para aparecer infalible, ha de revestirse de humildad."

Es de advertir que, en opinión de algunos autores modernos, la mujer es más apta que el hombre para el ejercicio del magisterio primario.

"Las mujeres—dice textualmente E. A. Kirkpatrick (3)—son mejores, son de mejor condición que los hombres para el ejercicio del magisterio primario."

21. La preparación profesional de los maestros. — La preparación profesional de los maestros es problema que preocupa grandemente a los políticos, a los sociólogos y a los pedagogos en casi todos los pueblos cultos.

Y la razón es clara.

Podemos haber llegado quizás a formular los principios más fecundos de la educación y la enseñanza; haber acertado con los mejores métodos; haber vencido en muchos casos las dificultades que la realidad ofrece para construir edificios escolares sólidos, bellos y pedagógicos; de igual manera se puede haber logrado la dotación espléndida de moblaje y de material de enseñanza y, sin embargo, todos estos medios son ineficaces si los maestros que han de aplicarlos carecen de condiciones para ello.

Por el contrario, en la escuela pobre de un villorrio un maes-

---

(1) Su traducción al castellano puede verse en las págs. 627-630 del tercer tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispanoamericana.*

(2) Montessori, María.—*La auto-educación en la Escuela elemental* (Madrid, 1921), págs. 103-14.

(3) Kirkpatrick, Edwin A.—*Los fundamentos del estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 132.

tro de vocación y de trabajo transforma en pocos años a un pueblo redimiéndole de la ignorancia y procurándole los beneficios de la moralidad y de la cultura.

Todo ello prueba que el medio más rápido y más eficaz de conseguir que progrese y se acreciente la educación popular es mejorar la preparación profesional de los maestros.

Esta preparación viene haciéndose en España y en otros países desde mediados del siglo XIX en las Escuelas Normales sin que se haya logrado descubrir un sistema que resuelva total y satisfactoriamente el problema (1).

Pasan de setenta las Universidades que en todo el mundo tienen organizada e incluída la enseñanza de la Pedagogía, generalmente en las facultades de Filosofía y Letras (2), y coincidiendo con esto algunos escritores muy autorizados defienden que los maestros de primera enseñanza se formen en la Universidad (3).

Algunos reformadores, en cambio, han pedido que los aspirantes al magisterio primario adquieran la cultura general en los Institutos de segunda enseñanza, dejando reducidas las Escuelas Normales a Institutos pedagógicos donde sólo se atienda a la preparación técnica de los maestros (4).

---

(1) Sobre el régimen vigente en los principales países europeos para la preparación de los maestros, consúltese la monografía de R. ABADIE que figura como primer artículo de las notas bibliográficas correspondientes a este capítulo.

(2) Véanse citadas nominalmente las universidades donde se halla organizada la enseñanza de la Pedagogía en las páginas 188-9 del primer tomo de esta obra.

(3) Defienden la formación universitaria del magisterio primario, entre otros autores modernos, los siguientes:

DEMOOR, J., y T. JONCKHEERE.—*Ciencia de la educación* (Madrid, 1923), página 542.

NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 121-2, y

REIN, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1916?), págs. 62-5.

(4) "El carácter mixto que revisten ahora los seminarios de maestros —dice W. Rein— debe ser suprimido en favor de la cultura profesional. Estos seminarios deben ser elevados a la condición de escuelas profesionales."

Véase la página 63 en el citado *Resumen de Pedagogía* de dicho autor.

Todos los sistemas ensayados ofrecen ventajas e inconvenientes, aunque parecen preferibles aquellos en que los aspirantes al magisterio se acerquen más a la escuela y al niño para que los conozcan mejor, lo cual no es incompatible con que las teorías pedagógicas más elevadas se investiguen y expongan cerca de las cátedras de Filosofía de las Universidades, como ocurre en muchas naciones importantes (1).

A pesar de este deseo generoso, la preparación de todo el magisterio primario en la Universidad parece un proyecto irrealizable en España, al menos por ahora.

En el régimen vigente se echa de menos una preparación práctica de los candidatos al magisterio, aparte de grandes lagunas en los planes de estudios que prescinden de enseñanzas fundamentales de los estudios pedagógicos.

En la admisión de aspirantes sólo se tienen en cuenta algunas condiciones generales, como la de la edad civil (en la edad mental nadie piensa), y sólo se exige una prueba de examen, a todas luces insuficiente.

La selección profesional psicotécnica es hasta ahora práctica del todo extraña a la preparación del magisterio primario.

Siendo, como son hoy, las Escuelas Normales meros establecimientos de instrucción, apenas si se atiende en ellas a la formación del carácter de los candidatos al magisterio, por otra parte difícil de lograr con la excesiva aglomeración de alumnos que es tan frecuente y con la vida aislada que suelen hacer en hospedajes particulares no siempre recomendables.

La preparación actual del magisterio primario español no puede satisfacer a las personas que aman sinceramente el progreso de la educación popular, y, sin embargo, hay naciones más acreditadas en orden a la cultura que no tienen proporcionalmente el número de maestros que hay en España con título profesional (2).

---

(1) Véanse las páginas 188-9 del primer tomo de esta obra.

(2) Tal ocurre en algunos Estados de América del Norte donde el 30 por 100 de los maestros primarios no ha pasado por la Escuela Normal.

En España son ya poquísimos los maestros nacionales que sólo tienen certificado de aptitud.

El ideal de la preparación de los maestros primarios debiera ser llevar a la encarnación práctica en los candidatos las cualidades y perfecciones enumeradas en este capítulo, pero a ello se opone la realidad, no sólo con los imperfectos sistemas de formación de los maestros, sino con el gran número de candidatos que es indispensable para atender a las necesidades de la cultura nacional.

En opinión de G. Kerschensteiner, la primera exigencia fundamental de todo establecimiento formador del magisterio *debe ser un acerbo social, una comunidad de vida y trabajo, en la que cada educando aislado pueda alcanzar el conocimiento de valores ilimitados, y descubrir y desarrollar la tendencia y habilitación para realizar dichos valores en la futura personalidad* (1).

"La principal esperanza del reformador pedagógico—dice Hugo Münsterberg (2)—debe reposar en el mejoramiento de los métodos de enseñanza, en la seriedad del apoyo que el maestro ofrezca a la comunidad y *en la mejor preparación del maestro.*"

Estudiando P. Natorp "la formación de los maestros" con relación a su país (Alemania), afirma que esta preparación necesita, ante todo, una base filosófica; que también necesita conocer la Antropología, como ciencia de la naturaleza del hombre, y además la Historia.

"La formación teorética del pedagogo—añade el citado escritor alemán (3)—no es un estudio científico especial, sino más bien un estudio incluído en aquella unidad plena de la educación, a base de la Filosofía, que nosotros entendemos bajo el nombre de "Humanidad" en el pleno sentido de la palabra."

"Después viene la organización práctica en la técnica de la instrucción, que sólo es posible en estrecha unión con el ejercicio de la práctica de la enseñanza."

---

(1) KERSCHENSTEINER, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), págs. 114-15.

(2) MÜNSTERBERG, Hugo.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), página 315.

(3) NATORP, P.—*Curso de Pedagogía* (Madrid, 1915), págs. 121-2.

22. El maestro en acción.—Supuestas todas las buenas cualidades del maestro enumeradas en este capítulo y la conveniente preparación profesional para el ejercicio de su cargo, aún es posible añadir breves consideraciones sobre la acción inmediata del maestro enunciando sus principales deberes y dando algunas normas de conducta para el cumplimiento de sus obligaciones como educador.

23. Deberes del maestro.—El primer deber de un maestro es meditar sus obligaciones en la presencia de Dios, así como la transcendencia de su misión.

Y es deber ineludible de todo educador conocer al niño perfectamente para dirigirle bien.

Es cierto que la profesión de maestro exige espíritu de sacrificio; pero hay pocos placeres semejantes al de poder decirse a sí mismo todas las noches:

"Hoy he llevado una idea nueva, he despertado un sentimiento noble, he corregido un defecto, he derramado una buena semilla más en el alma de un niño."

El *Panchatantra* señala como necesaria para el preceptor la condición de explicar (1).

Overberg, en el cap. I de la segunda parte de su *Manuel de Pédagogie ou Guide de l'Instituteur,* incluye entre los deberes del maestro la preparación remota y la preparación próxima referidas al corazón y a la lección, y en el cap. IV de dicha parte formula con elevado espíritu un reglamento diario para el maestro digno de tan noble denominación.

Y el P. Judde reduce a cuatro los medios generales de que el profesor sea provechoso para sus discípulos, a saber:

Estimar su cargo y querer de veras desempeñarlo bien.

Adquirir y conservar autoridad.

Mostrarse amable cuanto le sea posible.

---

(1) El texto del pasaje que se halla en la pág. 240 de la traducción castellana del Sr. Alemany dice así:

"De seis cosas debe huir el hombre como de nave rota en el mar: del preceptor que no explica, del capellán que no estudia, etc."

Obrar de acuerdo con cuantos puedan fortificar nuestro celo (1).

H. Dunn, en sus *Principios de enseñanza* formula una serie de preguntas que pueden servir como método para el examen diario de conciencia de un maestro que quiera cumplir con su deber.

Dice así:

Examen de sí mismo.

1. Al despertar esta mañana ¿pensé primero en Dios, o en las cosas del mundo?

2. Al principiar el día ¿me he consagrado nuevamente en mis oraciones a mi Dios y Salvador?

3. ¿He implorado su bendición para los trabajos del día, pidiéndole expresamente que favorezca a los niños confiados a mí?

4. ¿Le he suplicado en particular en favor de aquellos niños que más necesitan su gracia?

5. ¿He principiado el día lleno de fuerza y confianza en Dios?

6. ¿He reflexionado bastante, antes de las horas de escuela, acerca de lo que tenía que hacer hoy?

7. ¿Me he preparado como corresponde para cumplir con mis deberes?

8. ¿Se reparten mis cuidados por igual a todos mis discípulos, o muestro más interés por unos que por otros?

9. ¿Se ha dirigido mi atención con particularidad y según lo necesitan a los más débiles y perezosos?

10. O, consultando sólo mi gusto individual, ¿me he ocupado de mejor gana en enseñar a los más inteligentes y deseosos de que se les instruya?

11. ¿De qué modo he influído en su progreso moral?

12. Relativamente a lo exterior ¿he exigido que reine en la escuela orden, quietud, finura y aseo?

13. ¿He sido o no culpable de negligencia en alguno de estos conceptos, por ocio o falta de atención?

14. ¿He abandonado a sus malas inclinaciones, llevado del disgusto de la enseñanza, a algunos niños que se resistían a mis mayores esfuerzos?

15. He condenado algunos de ellos, como incorregibles, sin la conciencia de que lo son en efecto?

16. Y en tal caso ¿no he olvidado uno de mis más importantes deberes, el de no desesperar nunca de la mejora de un niño que se me confíe?

---

(1) Véase el estudio de *El Maestro Religioso*, de dicho autor en el tomo II de mi *Bibliografía pedagógica hispanoamericana*.

17. Cuando ha sido menester censurar, castigar o recordar el cumplimiento de un deber ¿lo he hecho con calma, reflexión y de un modo capaz de causar efecto en el alma del niño?

18. ¿He cedido a la precipitación, a la impaciencia, a la cólera y falta de caridad; o, al contrario, he sido demasiado indulgente?

19. ¿Soy por lo general *justo* respecto de mis discípulos?

20. ¿Tengo algún odio mal fundado a unos y predilección a otros?

21. ¿En qué se apoya esta parcialidad?

22. Y si yo no puedo hallar excusa en mi corazón para tales *sentimientos*, ¿debo permitirles que influyan en mi *conducta?*

23. Obrando así, ¿no he dado a los mismos niños motivo para que me acusen de parcialidad?

24. ¿Cedo generalmente al influjo y disposición del momento y soy, por tanto, desigual y caprichoso, lleno de bondad a veces, y a veces malhumorado sin saber por qué, apasionado, violento?

25. Cuando conviene reprobar o castigar ¿trato siempre de tener presente el carácter particular del niño, para que me sirva de guía en la reprobación o castigo?

26. ¿Distingo siempre las ofensas que proceden de ligereza, indolencia o hábitos arraigados, de las que resultan de malas disposiciones?

27. ¿He excitado algunas veces inadvertidamente el deseo del elogio, y promovido la vanidad o el egoísmo?

28. ¿He sido hoy ocasión de escándalo para mis discípulos?

29. ¿Ha habido en mi conducta descuido, ligereza, rigor y falta de cariño, hasta placer en aplicar la pena?

30. ¿He dado pruebas de egoísmo, vanidad, apego sólo a mis intereses, o presunción?

31. ¿He tratado de alcanzar sobre los padres de mis alumnos el influjo que debo esforzarme en adquirir, si he de ser fiel a mi vocación?

32. ¿He dejado de llenar este deber por orgullo, amor propio o una susceptibilidad fuera de lugar?

33. ¿Tengo suficiente confianza en AQUEL, sin cuya voluntad no se desprende un cabello de mi cabeza y que sabe lo que necesito?

34. ¿Debo yo, en la dificultosa posición y esfera de acción en que Dios me ha colocado, desear más holganza, simplemente por el placer que de ella me resultaría?

35. ¿Me siento mortificado por las prescripciones de los que me han puesto en este sitio; y si es así, muestro mal humor?

36. ¿Estoy dispuesto a permanecer inflexible en la confesión de la verdad; y si Dios lo quiere, a sufrir por ello, sin separarme del camino recto, bien a este o al otro lado?

37. ¿Me he mantenido fiel a las resoluciones recordadas esta mañana?

38. ¿He caído en antiguas faltas y hábitos, a que, aun, hoy, había decidido renunciar?

39. Y si he pecado de nuevo, ¿no debiera pedir que se doblasen mis fuerzas, para vencer por último con felicidad aquellos obstáculos que han impedido mi progreso durante un espacio tan largo?

40. En fin, ¿he adelantado hoy algo en conocimientos y virtud?

41. ¿He hecho por mejorarme a mí mismo en esta vocación, aun a horas distintas de las de trabajo regular y positivo?

42. ¿He leído algunos fragmentos de la Sagrada Escritura, u otros libros útiles?

43. ¿He aprendido en ellos *algo* que pueda considerar como *provecho* del día para mi progreso espiritual?

"Otra de las obligaciones del maestro—dice Luis Vives (1)—es la de enmendar y corregir, cosa no menos útil que la explicación ligera de los preceptos; mucho más si conoce por qué aprueba o desaprueba en cada caso, y si sabe enseñar y quiere explicar cuidadosamente las razones de su censura. Así podemos evitar lo que es perjudicial, marchamos por donde vemos que el maestro nos precede y guía; y si es de criterio sólido y acertado, se obtiene de la corrección más provecho que de todos los restantes ejercicios de la escuela. En efecto: la comparación de cada paso que damos con lo hecho en la época anterior y lo que hacen los demás pone de manifiesto nuestros adelantos, lo que se ha conseguido, lo que nos falta. Después se agrega a todo ello los instrumentos, que forman no pequeña parte del artífice."

También es obligación estricta del maestro sostener frecuentes relaciones con los padres de sus discípulos; pero requiriendo este asunto mayor espacio del que permite este capítulo, ya demasiado extenso, se trata de tan importante materia en el capítulo siguiente.

24. Normas de conducta para el maestro en el cumplimiento de sus deberes profesionales.—Muchas son las observaciones, reglas y normas que pueden formularse para que el maestro de niños cumpla más fácilmente sus múltiples y delicadas obligaciones profesionales.

Baste apuntar algunas extraídas de numerosas lecturas y dictadas otras por una larga práctica del magisterio primario.

(1) Vives, L.—*Tratado del alma* (Madrid, 1916), págs. 117-8.

"Todo cuanto el maestro haga—dice Ed. A. Kirkpatrick (1)—debe hacerlo por el bien del niño, sea señalar una lección, castigar o recompensar."

Exhortad y reprended con plena autoridad. Que nadie os desprecie.

Los maestros que hablan mucho son poco escuchados.

Corregid las faltas cuando los niños no puedan corregirlas por sí.

No dejéis jamás que os saluden como a doctores.

El maestro prudente prepara sus lecciones.

No descubráis a los niños las faltas de otros niños.

Adquirid la prudencia, que es más preciosa que la plata.

Obrad como habléis.

La sabiduría ha abierto la boca de los mudos y ha hecho elocuentes las lenguas de los párvulos.

La paciencia contiene la perfección de toda obra (2).

No vean en vosotros vuestros discípulos nada que no sea imitable.

Haced ejecutar con exactitud lo que hayáis ordenado.

Encolerizaos (3), pero no pequéis.

Vigilaos a vosotros mismos y vigilad a vuestra grey.

Vigilad y cumplid vuestro ministerio.

Tenéis un gran depósito confiado a vuestra solicitud y a vuestra vigilancia: los niños.

Decid con San Pablo: "Daría con gusto todo lo que tengo y me daría además a mí mismo por vuestras almas" (4).

Haceos estimar y respetar, amar y temer.

"Los ayunos, las austeridades, la continencia y demás virtudes semejantes son útiles para la salvación del que las practica; mas

---

(1) KIRKPATRICK, Edwin A.—*Los fundamentos para el estudio del niño* (Madrid, 1917), pág. 443.

(2) La paciencia torna fáciles las obras difíciles.

La paciencia y la dulzura son los mejores medios de educación.

"La impaciencia es la ruina de la fuerza y la paciencia el apoyo de la

(3) Cuando sea necesario para corregir faltas graves.

debilidad."

(4) *Epístola II* a los Corintios, cap. XII, vers. 15.

la limosna, *en la enseñanza* y la caridad, que se comunican al prójimo, son virtudes de mucho más precio" (1).

"Una sola alma que hayamos ganado para Jesucristo, puede borrar en nosotros infinidad de pecados y ser precio de la redención de la nuestra" (2).

"La voluntad de Dios es que no se pierda ni uno de nuestros discípulos" (3).

El maestro, como Jesucristo, debe amar a sus discípulos hasta el fin (4), esto es, sin limitación alguna.

El maestro debe tener por norma para educación de sus discípulos un ideal de persona que le acerque a ellos cuanto sea posible.

A este propósito dice lo siguiente G. Kerschensteiner:

"El maestro debe crear de antemano en su espíritu la imagen típica de la humanidad ideal, con arreglo a cuyo tipo general podrá educarse posiblemente la personalidad especial del alumno" (5).

El educador trabajará con entusiasmo, aunque su actividad no sea agradecida.

"Es bien explicable—añade el citado pedagogo alemán (6)—que esperemos reciprocidad para nuestro amor y sacrificio, pero nunca debe ser esta la causa de nuestra actividad pedagógica."

"El motivo único de la actividad del educador debe ser la formación del educando y con ello la de la colectividad."

25. El maestro y sus discípulos.—El mejor medio de apreciar la capacidad y la vocación de un maestro es la estimación y cariño que le profesan sus discípulos.

Habrá alguno poco afectivo que no responda al cariño e inte-

---

(1) San Juan Crisóstomo, Homilía 78 sobre San Mateo.

(2) Idem 39, a los de Antioquía.

(3) Evangelio de San Mateo, cap. XVIII, vers. 14.

(4) Evangelio de San Juan, cap. XIII, vers. 1.

(5) Kerschensteiner, G.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Barcelona, 1928), pág. 68.

(6) Autor y obra citados (Barcelona, 1928), pág. 63.

rés del maestro, pero la generalidad corresponde siempre con creces a estas primordiales condiciones del que se dedica a la educación de la infancia.

Para obtener este resultado algo ha de poner el discípulo, mas por razón natural debe el maestro poner la mayor parte.

"La causa del desacuerdo con el alumno—dice R. W. Emerson (1)—debe buscarla el maestro en sí mismo."

"Sólo es discípulo sincero—añade el citado filósofo norteamericano (2)—y sólo puede llegar a maestro el que aprende los secretos del trabajo."

De Sócrates decía Platón, su discípulo, que "nunca obraba con tantos miramientos como cuando estaba a solas o con su discípulo".

¿Quién no imitará en esto a Sócrates? (3).

No debemos perder nunca de vista que la escuela no es para el maestro, sino para el discípulo.

Los discípulos fueron llamados por Jesucristo "sal de la tierra" y "luz del mundo" (4), y San Juan afirma que "sólo es discípulo el que persevera en la doctrina del maestro" (5).

Es de notar lo que de los maestros de escuela dijo Cervantes:

"Los maestros de escuela serían dichosos, pues trataban con ángeles dichosísimos, si los angelitos no fueran mocosos" (6).

"Entre el maestro y los aprendices—dice Pyle (7)—ha de haber una relación estrecha e inmediata."

"Book ha enumerado y discutido las varias maneras con que el maestro puede ser útil a los discípulos en su apredizaje, proponiendo diez puntos, que pueden ser condensados en ocho, y expuestos concisamente del modo siguiente:

El maestro puede:

---

(1) *Man the Reformen*, pág. 323.

(2) Autor citado, *El hombre reformador* (Madrid, 1910?), pág. 176.

(3) HERDER, J. G.—*La gracia en la escuela* (Madrid, 1923), págs. 31-2.

(4) *Vos estis sal terrae. Vos estis lux mundi.* Evangelio de SAN MATEO, cap. V, vers. 13 y 14.

(5) Evangelio de SAN JUAN, cap. VIII.

(6) CERVANTES DE SAAVEDRA, Miguel.—*El Licenciado Vidriera.*

(7) PYLE, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual* (Madrid, 1925), págs. 105-6.

1) Ayudar a los discípulos a vencer las dificultades a medida que aparecen;

2) Ayudar a los discípulos a descubrir los mejores métodos de estudio y trabajo;

3) Ver si los discípulos usan los más económicos métodos para la formación de los hábitos;

4) Disminuir la formación de tendencias interferentes;

5) Ayudar a los discípulos a organizar y asimilar detalles en una dirección natural;

6) Proporcionar al esfuerzo incentivos especiales;

7) Hacer las condiciones higiénicas y del medio ambiente del aprendizaje favorables;

8) Desarrollar en los discípulos una actitud de permanente interés por el trabajo."

"A estos puntos pueden ser añadidos otros, a saber: El maestro puede ayudar a los discípulos a comprender el fin y naturaleza de los hábitos que deben ser formados."

26. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Las que a continuación se incluyen se refieren a obras de reciente publicación que ilustran y completan la doctrina expuesta en el presente capítulo sobre el concepto, cualidades y preparación de los maestros de primera enseñanza:

ABADIE, Roberto.—*La formación de los maestros en Europa.*

Véase el número de la *Revista de Escuelas Normales,* que se publicaba en Cuenca, correspondiente a los meses de abril y mayo de 1929.

Véanse también los números del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* de Madrid, de los meses marzo a octubre de 1930.

AGATHON, H.°.—*Las doce virtudes de un buen maestro* (Madrid, [1917]. 134 págs. en 16.°

ALMAZÁN Y FRANCOS, Isidro.—*La formación del maestro.*—Madrid, 1930. 81 págs. en 16.° con 18 láminas fotograbadas.

AMICIS, Edmundo de.—*Combates y aventuras. (La novela de un maestro.)*—Madrid, 1900?

ANTOINE, A.—*Le livre d'heures du maître d'école.*—Tamines, 1913. 629 págs. en 8.°

ARNONE, Nicola.—*Memorie di un educatore.*—Parma, 1926. XL + 470 págs. en 8.°

ATHEARN, Walter S.—*The City Institute for Religious Teachers.*—Chicago, [1919?]

BAIN, A. Watson.—*The modern teacher; essays on educational aims and methods.*—London, 1921.

XV + 272 págs. en 8.°

BARTOLOMÉ Y COSSÍO, Manuel.—*El maestro, la escuela y el material de enseñanza.*—Madrid, 1910?

BARRAU, Th. H.—*Dirección moral para los maestros.*—Barcelona, 1864.

Es traducción del francés.

BECKER, C. H.—*Die pädagogische Akademie im Auffau unseres nationalen Bildungswesens.*—Leipzig, 1926.

BERGERAT, Emile.—*Le Maître d'École. Poésie dite par Mr. Coquelin au Théâtre Français le 27 novembre de 1870.*—Paris, 1871.

BLOCK, H.—*Lehrer und Oberlehrer.*—Gotha, 1927?

BOCK, A.—*Lehrer und Schüler.*—Berlin, 1924.

BODIN, M.—*L'Institutrice.*—Paris, 1922.

350 págs. en 8.°

BUSTOS Y MIGUEL, José de.—*Vocación a la enseñanza.*—Salamanca, 1922.

45 págs. en 8.°

CALÓ, Giovanni.—*L'Educazione degli educatori.*—Napoli, 1914.

CERRETO, Eugenio.—*Valore e funzione della psicologia nella preparazione e nella cultura del maestro elementare.*—Acireale, 1922.

214 págs. en 8.°

COSTA Y MARTÍNEZ, Joaquín.—*Maestro, escuela y patria.*—Madrid, 1916.

412 págs. en 8.° m.

CHEVALLAZ, Georges.—*La préparation des institutrices dans les Écoles normales du canton de Vaud.*—Lausanne, 1928.

IV + 16 págs. en 8.° con grabados.

DAWSON, Edgar.—*Preparation of Teachers of the Social Studies for the Secondary Schools.*—Washington, 1922.

DELBREL, P.—*Jésus éducateur des apôtres.*—Paris, 1900?

Es un manual de Pedagogía escrito sobre el Evangelio.

DEINHARDT, Joham-Heirich.—*Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten.*—Wien, 1871.

DZIERZBICKA, Wanda.—*Les aptitudes professionnelles du Pédagogue-éducateur.*—Varsovie, 1926.

76 págs. en 8.°

ELLIS, G. S. M.—*The Education and Training of Teachers.*—London, 1922.

FORGIONE, José D.—*La mujer maestra.*—Buenos Aires, 1921.

GENOVESI-CARUSO, Fr.—*La luna di miele di un maestro elementare: bozzeto dal vero.*—Noto, 1887.

30 págs. en 16.°

GLAY, Emile.—*L'Instituteur.*—Paris, 1928.
538 págs. en 8.°

GUIBERT, Jean.—*L'Éducateur Apôtre.*—Paris, 1906?

GUIBERT, Jean.—*El educador apóstol. Su preparación y ejercicio de su apostolado.*—Barcelona, 1908.
456 págs. en 8.°—Es traducción del francés.
64 págs. en 16.°

GUIBERT, Jean.—*Les Qualités de l'éducateur.*—Paris, 1907.
64 págs. en 16.°

GUIBERT, Jean.—*Las Cualidades del Educador.*—Barcelona, 1918.
Es traducción del francés.

JONES, B. A.—Véase LANCE, G. E.

JONES, L. G. E.—*The Training of Teachers in England and Wales.*—London, 1924.

JUDDE, Claude.—*El Maestro religioso.*—Barcelona, 1897.
Es traducción del francés.

KAMMEL, W.—*Der Volkslehrer.*—Paderborn, 1926.

KERSCHENSTEINER, Georg.—*Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.*—Leipzig, 1927.
XII + 164 págs. en 12.°

KERSCHENSTEINER, George.—*El alma del educador y el problema de la formación del maestro.*—Barcelona, 1928.
163 págs. en 8.°—Es traducción del alemán.

LABRA, Rafael M.ª.—*Los maestros, la educación popular y el Estado.*—Madrid, 1902.

LANCE, G. E., et B. A JONES.—*The Training of teachers in England and Wales. A critical suwey.*—London, 1924.
486 págs. en 8.°

LANDET, F.—*L'instituteur des instituteurs. Saint Jean-Baptiste de la Salle.*—Tours, 1929.
263 págs. en 8.°—Es segunda edición.

LOPERENA, Pedro.—*Cómo el Estado forma a sus Maestros en España y en el Extranjero.*—Barcelona, 1921.

LUZURIAGA, Lorenzo.—*La preparación de los maestros.*—Madrid, 1918.
148 págs. en 4.°

MACCONO, Ferdinando.—*Un Aiuto all'educatore. Saggio di brevi considerazioni padagogico-ascetiche.*—Milano, 1916.
XVI + 428 págs. en 8.°—Es quinta edición, ya traducida al castellano. El autor es religioso salesiano.

MANCHESTER, O. L., and Francis G. BLAIR.—*The normal school crisis.*—Springfield, Ill., 1921.

34 págs. en 8.° con diagramas.

MANJÓN, Andrés.—*El Maestro mirando hacia dentro.*—Madrid, 1915.

640 págs. en 16.° m.

Es obra muy notable para la formación espiritual del maestro.

MANJÓN, Andrés.—*El maestro mirando hacia fuera o de dentro afuera.* Madrid, 1924.

312 págs. en 8.° Es obra póstuma del citado venerable maestro.

MANRIQUE, Gervasio.—*El examen de aptitud pedagógica de los Maestros en Francia.*—Madrid, 1924.

MAS, José.—*El problema del profesorado.*—Buenos Aires, 1922.

MATTER, M.—*El Maestro de primeras letras.*—Madrid, 1851.

Es traducción del francés.

MCGREGOR, A. Laura.—*The Junior High School Teacher.*—Rochester (N. Y.), 1930.

284 págs. en 8.°

MERCANTE, Víctor.—*Maestros y educadores.*—Buenos Aires, 1927-1928.

3 vols. en 8.°

PAYOT, J.—*Aux instituteurs et aux institutrices.*—Paris, 1913.

PEARSON, Francis B.—*The Teacher.*—New York, 1921.

142 págs. en 16.°

Forma parte de la "Vocational series", editada por la casa C. Scribner, de dicha capital.

PEETERS, Edward.—*L'Evangile de l'éducateur.*—Ostende, 1914?

PÉROCHON, Ernest.—*L'instituteur.*—Paris, 1927.

124 págs. en 16.°

RACH, Alfred.—*Die Arbeit des Lehrers.*—Langensalza, 1929.

Es el opúsculo número 1.073 del *Pädagog. Magazin* fundado por Fried. Mann.

REPORT *of the Committee on the Curriculum of the 139 Institutions preparing Teachers of Physical Education in the United States 1929.*—Washington, 1929.

45 págs. en doble folio apaisadas y plegadas por la mitad.

REYNOSA, Plácido.—*El Maestro Cristiano.*—Valladolid, 1618.

346 folios en 8.° m.

REZANO, J.—*Función del maestro en los sistemas nuevos de educación.*—La Plata, 1929.

ROGERS, James Frederick.—*The Health of the Teacher.*—Washington, 1926.

64 págs. en 8.°—Es publicación del Departamento Interior.

RUIZ AMADO, Ramón.—*Escuelas católicas y Maestros católicos.*—Barcelona, 1922.

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

SAILER, Michael.—*Über Erziehung für Erzieher.*—Freiburg im Breisgau, 1910.

XII + 344 págs. en 8.°

SCHARRELMANN, Henrich.—*Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht.*—Braunschweig, 1928.

206 págs. en 8.°

SCHNEIDER, Fr.—*Erzieher und Lehrer.*—Paderborn, 1928.

SCHOLMISTRESS *(The).*—Birmingham, 1917.

Es publicación periódica de la "National Federation of Women Teachers", de dicha población inglesa.

SCHWARTZ.—*Lehrerbildungsfrage.*—Gotha, 1927?

SPRANGER, Ed.—*Gedanken über Lehrerbildung.*—Leipzig, 1920.

STÖLZLE, Remigius.—*Universität und Lehrerbildung.*—Langensalza, 1920.

108 págs. en 8.°

STÖSSNER, Artur.—*Erziehunglehre.*—Leipzig, 1927.

VIII + 174 págs.

Es cuarta edición.

SUGGESTIONS *for the Consideration of Teachers.*—London, 1927.

Es publicación del "Board of Education".

TAGORE, Rabindranath.—*El maestro de Escuela.*

Véase el número de la *Enciclopedia de Educación,* de Montevideo, correspondiente al mes de diciembre de 1928.

TAURO, Giacomo.—*La preparazione degl'insegnanti elementari e lo studio della pedagogia.*—Milano, 1919?

400 págs. en 8.°

TORRAS Y BAJES, José.—*Carta a los maestros cristianos de la diócesis.*—Vich, 1909.

El autor era a la sazón Obispo de la diócesis de Vich.

ZAMBRANO, B. J.—*Formación cultural del maestro. Conferencia.*—Madrid, 1927.

ZICKFELDT, A. W.—*Ueber Lehrerfortbildung.*—Leipzig, 1929.

ZULUETA, Luis de.—*El Maestro.*—Madrid, 1914?

CAPÍTULO XXXIV

EDUCADORES DEL NIÑO

RELACIONES DEL MAESTRO CON LOS PADRES DE LOS EDUCANDOS

1. Fundamento de las relaciones entre padres y maestros.—2. Obligación de sostenerlas por parte del maestro.—3. Influencia de estas relaciones en la asistencia escolar.—4. Medios de establecerlas y practicarlas.—5. Precauciones convenientes.—6. Notas bibliográficas.

1. FUNDAMENTO DE LAS RELACIONES ENTRE PADRES Y MAESTROS.—Como el maestro es un cooperador de la familia en la educación de los niños, necesita sostener con ella algunas relaciones (1). Sería difícil exponer este punto con tanto acierto como lo ha hecho un pedagogo francés (2) en los siguientes párrafos:

"Hemos encontrado alguna vez (3) maestros y maestras que, aislándose en su orgullo, declaran que los padres deben ir a la escuela y no el maestro a casa de los padres. La cuestión así propuesta es insolubie. El orgullo es egoísta, y ningún egoísta puede ser buen maestro."

"Cuando el padre confía uno de sus hijos a un maestro, le da una prueba de confianza, que el maestro debe agradecer; pero, en todo caso, el maestro debe considerar que él es un servidor del público y que el público no es un servidor del maestro."

"Un maestro que se aisla de los padres de los niños no cumple con su deber. Nadie obliga al maestro a escoger su carrera, y esta libre elección es como un compromiso de honor de cumplir los deberes del cargo."

"El maestro de vocación que ama a sus discípulos no puede considerar terminada su misión con las dos horas de clase; debe procurar también

---

(1) "Yo quiero—dice D. Andrés Manjón—que todos los coeducadores se entiendan y ayuden, para que el gran edificio de la educación individual y social no se venga por sí mismo al suelo, pues sin cooperación no hay educación posible."

(2) Jules Payot.

(3) El autor era a la sazón inspector de Academia en Francia, esto es, jefe de varios inspectores departamentales o provinciales.

prolongar su acción fuera de la escuela y hacer colaborar en su empresa a los padres de los niños."

2. Obligación por parte del maestro de sostener relaciones con los padres de sus discípulos.—Frecuentemente se quejan los maestros de que la familia destruye la obra de la escuela; pero estas quejas se disminuirían si padres y maestros se viesen más a menudo para tratar de la educación de los niños. El trabajo de esta clase ahorraría muchos esfuerzos que luego hay que hacer en la escuela. En este caso, como en otros muchos, el deber y el interés coinciden.

El maestro necesita tratar a los padres para ver el medio moral en que sus discípulos se mueven. Si el niño es reservado, no le pueden conocer a fondo sino por medio de sus padres.

Solamente el maestro malo, el que limita su miserable ambición a estar tranquilo en clase, no sentirá la necesidad de comunicarse con los padres de sus discípulos.

La presencia del niño en la familia da a esta un tono especial más elevado; pero esta influencia se agranda y se hace más eficaz con la intervención delicada de un maestro que, mostrándose celoso del progreso moral del niño, demanda la necesaria colaboración de los padres para esta obra interesante.

El maestro ha de procurar conocer a los padres de los niños y el medio en que las familias viven.

A este propósito dice lo siguiente A. W. Lay:

"El maestro ha de estudiar la comunidad vital de sus alumnos en sus aspectos natural y social y conocer a sus familias. Ha de preocuparse por la vida y las acciones de sus alumnos fuera de la escuela. Cuanto más conozca el modo de pensar y vivir de los padres tanto mejor podrá adaptar la crianza, la disciplina y la instrucción a la educación escolar." En el campo no es difícil hacer esto con algún tacto" (1).

3. Influencia en la asistencia escolar de las relaciones entre padres y maestros.—Estas relaciones de padres y maestros influyen grandemente en la asistencia de los niños a la escuela. *Cada maestro tiene la asistencia que merece*, y, por tanto, el maestro que tenga poca asistencia vea si gran culpa de este defecto no le corresponde a él en primer lugar.

(1) Lay, W. A.—*Manual de Pedagogía* (Madrid, 1925), pág. 184.

Cuado el niño falta a la escuela no estando enfermo es por motivo de poca monta: una fiestecilla familiar, una visita, la lluvia, etc. El maestro manifestará entonces dulcemente a los padres la sinrazón de la falta y los perjuicios que ocasiona, y de ordinario conseguirá mucho.

Nosotros conocemos maestros que reúnen a los padres de los niños de cuando en cuando para dirigirles una excitación en este sentido, evitando así las molestias de indicaciones individuales.

Los maestros que se comunican con los padres ganan mucho en la consideración pública, y los niños se mejoran insensiblemente, porque tal comunicación les impide usar de malas artes para eludir el trabajo.

4. MEDIOS DE ESTABLECER Y PRACTICAR RELACIONES COEDUCADORAS ENTRE PADRES Y MAESTROS.—En los pueblos pequeños los padres y el maestro se ven diariamente o poco menos; sólo falta que el maestro entre hábilmente en conversación con el padre, y, a veces, sin que éste conozca el propósito, se produce el bien sin molestia alguna para nadie.

Al pasar por la puerta de la casa en que el niño habita, al encontrar en el campo al padre trabajando o de vuelta del trabajo, pasando un día por la tienda o por el taller, aprovechando el descanso del día festivo, o de otras mil maneras que el ingenio sugiere, puede el maestro, y lo mismo la maestra, comunicarse con los padres de los niños.

Si la población está diseminada, algunos paseos dirigidos aparentemente por la casualidad, pero ordenados de intento por el maestro, le llevarán a la puerta de los padres que necesita ver.

Aunque una familia tenga mala reputación, no cometerá el maestro la crueldad de no visitarla por esto. En todo caso el maestro, y más aún la maestra, sabrán hacer la visita con las precauciones que para casos semejantes aconseja la prudencia.

Cuando los niños estén enfermos los visitarán los maestros; estas visitas son muy agradecidas. Además el maestro podrá dar algún consejo de higiene, y la maestra alguna regla de buena alimentación.

El maestro debe comunicarse semanalmente con los padres de los niños por medio de un cuaderno contraseñado de notas, en las cuales pueda verse el comportamiento de cada discípulo.

5. PRECAUCIONES CONVENIENTES SOBRE EL MODO DE ESTABLECER RELACIONES COEDUCADORAS ENTRE PADRES Y MAESTROS.—Es preciso evitar con todo empeño un peligro: el de parecer que el maestro trata de inmiscuirse en secretos de familia. El maestro, en estas relaciones, sólo debe buscar lo que es útil para la buena educación de los niños.

Conviene cuidar asimismo que el maestro no se queje del alumno por las molestias que el niño le produzca. Los buenos maestros no plantean nunca las dificultades escolares de igual a igual, presentándose en lucha con los niños. Esto es desastroso. El maestro debe quejarse de los extravíos del niño sólo *por verle extraviado* y no porque le moleste a él, porque los padres, aun los más incultos, saben distinguir con finura si el maestro ama a sus discípulos o si se ama a sí mismo nada más.

Las madres son, de ordinario, más delicadas para oír defectos de sus hijos, y cuando se les dice algo de sus pequeñuelos, si no les parece mentira, les parece exagerado, por lo menos.

Jamás debe hablar el maestro de los defectos del niño en presencia de otros: esto irrita, con razón, a los padres del niño defectuoso.

La regla general en todas estas prácticas es la prudencia (1).

6. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Sobre el tema principal de este capítulo pueden consultarse, entre otras varias, las obras siguientes:

COLLABORATION *(La) du college et de la famille. (Conferences de pédagogie pratique de l'Institut Catholique de Paris).*—Paris, 1925.
128 págs. en 8.°

CONSEILS *aux Parents et aux Maîtres.*—Bruxelles, 1928?
Es publicación del "Comité de rédaction de la *Revue de L'Education Familiale*".

CROUZET, P.—*Maîtres et Parents.*—Paris, 1910?

DEVOGEL, V.—*La colaboration de l'école et de la famille.*—Bruxelles, 1927.
120 págs. en 8.°

(1) En las localidades en que haya varias escuelas, los maestros deben convencer a los padres de los perjuicios que en la obra de la educación y de la enseñanza ocasionan los cambios inmotivados de escuelas y maestros.

HOGAR *(El) y la Escuela.*—Buenos Aires.

Es una revista. Con el mismo título se publicaban otras en Mérida de Yucatán (Méjico) y en Magangué (Colombia).

KIROUL, Paul.—*La Famille et l'École. Scènes d'un instituteur primaire.*—Ostende (Belgique), 1914?

LIST *(A Selected) of Books for Parents and Teachers.*—New York, 1925.

Es publicación de la "Child Study Association of America".

MASON, Martha Sprague.—*Parents and Teachers. A survey of organized cooperation at home, school and community.*—Boston, 1928.

XV + 317 págs. en 12.° con grabados.

MOORE, M. E.—*Parent, teacher, and school.*—New York, 1923.

XIX + 395 págs. en 12.°

OVERBERG, B.—*Manuel de Pédagogie ou Guide de l'instituteur.*—Liège 1874.

Véase el capítulo IV de la segunda parte.

CAPITULO XXXV

La educación de la mujer y la coeducación de los sexos.

1. Luchas y triunfo del feminismo.—2. El problema de la instrucción de la mujer está ya resuelto para la generalidad en todos los países cultos.—3. Dificultades que, sin embargo, ofrece la educación de la mujer en nuestros días.—4. Concepto y carácter de la educación de la mujer.—5. Importancia de esta educación.—6. Opiniones autorizadas sobre la instrucción y la educación de la mujer.—7. Fundamento científico de la educación de la mujer.—8. Lo común y lo diferente en la naturaleza del hombre y la naturaleza de la mujer.—9. Diferencias orgánicas y fisiológicas entre el hombre y la mujer.—10. Sus diferencias psíquicas.—11. Contraste entre el hombre y la mujer.—12. La educación de la mujer debe ser diferente de la del hombre.—13. Normas fundamentales para la educación de la mujer.—14. Educación física de la mujer.—15. Nota sobre su educación intelectual. 16. El problema de la coeducación en cuanto se refiere a la educación de la mujer.—17. Concepto de la coeducación.—18. Antecedentes históricos sobre la coeducación de los sexos.—19. Opiniones contradictorias sobre este sistema de educación.—20. Las ventajas que se atribuyen a la coeducación no están científicamente demostradas.—21. Opiniones autorizadas en contra de la coeducación.—22. Autores de crédito científico que consideran funesta la coeducación durante la crisis de la pubertad.—23. Conclusiones a que se presta la doctrina de este capítulo.—24. Doctrina de la Iglesia católica respecto a la coeducación.—25. Necesidad de algunas escuelas mixtas.—26. Notas bibliográficas.

1. Luchas y triunfo del feminismo.—Entiéndese por feminismo una doctrina social que equipara al hombre y a la mujer en sus derechos y deberes.

Cerca de un siglo ha luchado la mujer, con el auxilio de algunos hombres, para lograr el triunfo del feminismo. Fueron notables los progresos de esta doctrina en el último tercio del siglo XIX y en los comienzos del XX; pero el triunfo rápido de la teoría se debe a la Gran Guerra internacional de 1914 a 1918

Esta guerra causó la muerte y la invalidez de muchos millones de hombres de los países beligerantes, que fueron sustituídos por mujeres en cargos, oficinas, fábricas y talleres, y como dieron pruebas de aptitud para muchos trabajos y profesiones, se modificaron las costumbres, las leyes y los reglamentos en favor de la mujer, que desempeña ya, en competencia con el hombre, no sólo oficios, profesiones, empleos y destinos, a que antes no

podía aspirar, sino también cargos y dignidades, como los de concejal, diputado y ministro.

El reconocimiento de las aptitudes y aun de la independencia de la mujer, no sólo se ha impuesto a las costumbres en el orden social, sino que ya trasciende a todas las esferas del Derecho sin excluir la de los derechos políticos.

Una transformación tan honda en las costumbres había de reflejarse en el orden pedagógico, y esto sólo justificaría el propósito de dedicar especialmente este capítulo a la instrucción y a la educación de la mujer.

2. EL PROBLEMA DE LA INSTRUCCIÓN DE LA MUJER ESTÁ YA RESUELTO PARA LA GENERALIDAD EN TODOS LOS PAÍSES CULTOS.— La condición social de la mujer era degradante en la Antigüedad; pero el Cristianismo, al transformar por la gracia a la humanidad, dignificó a la mujer, no sólo como esposa, sino atendiendo a su perfección y a su felicidad espiritual.

Y a escritores cristianos se deben también los más vigorosos impulsos de progreso en favor de la instrucción de la mujer.

Los nombres de San Jerónimo (1), de Egidio Romano, de Luis Vives, de Fénelon y Dupanloup, entre otros, son claro y fehaciente testimonio de la anterior afirmación (2); pero la resolución práctica de la instrucción popular para la mujer no pudo intentarse hasta la segunda mitad del siglo XIX (3).

La creación de las Escuelas Normales de Maestras para la

---

(1) Entre otros pasajes de las obras de San Jerónimo que tratan de la educación de la mujer atendiendo a las condiciones sociales de aquel tiempo (siglos IV y V de la Era Cristiana) pueden consultarse sus *Epistolae ad Nepotianum, ad Salvinam, ad Laetam, ad Matrem et Filiam, ad Rusticum Monachum, ad Demetriadem* y especialmente *ad Gaudentium*, en la que el citado Santo Padre y doctor de la Iglesia expone la educación que conviene dar a Pacatula *(De Pacatulae infantulae educatione)*.

Véase HIERONYMUS, Sanctus Eusebius.—*Opera omnia*, en la *Patrologia Latina* de J. P. Migne, tomo XXII (Paris, 1877), columnas 728.

(2) Para comprobarla consúltense los artículos dedicados a dichos autores en mi *Bibliografía pedagógica*, cinco tomos. Madrid, 1907-12.

(3) A mediados de dicho siglo aún era preocupación vulgar que la instrucción en las primeras letras era dañina para la mujer.

formación de las maestras de niñas ha sido la causa principal de la instrucción popular para la mujer en España y en otros países (1).

A pesar de esto, no pueden estimarse resueltos todos los problemas referentes a la educación de la mujer contemporánea.

3. DIFICULTADES QUE OFRECE EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN NUESTROS DÍAS.—En efecto, la mera instrucción escolar, aunque llegase a todas las niñas de un país, no daría resueltos los múltiples problemas que se refieren a la educación de la mujer, teniendo en cuenta la consideración social de que hoy goza, las aptitudes que revela y los fines sociales que puede perseguir, todo ello sujeto además a la Psicofisiología, que le es característica y con la cual hay que contar en todos los órdenes de la vida y muy particularmente en el de la educación.

4. CONCEPTO Y CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER.—El concepto de educación que se expuso en el tomo I de esta obra (2) es común al hombre y a la mujer; pero teniendo que cumplir cada uno fines diferentes tanto en el orden natural como en el social, la educación de la mujer será diferente en cuanto sus condiciones y circunstancias sean diferentes de las del hombre.

"Por educación femenina entendemos—dice Richter (3)—la educación

---

(1) La Escuela Normal de Maestras de Madrid, primera que se fundó en España, fué creada por Real orden de 24 de febrero de 1858.

(2) Véanse las páginas 91-181 de dicho tomo.

(3) RICHTER, J. P. F.—*Levana, o Teoría de la educación* (Madrid, 1924), tomo II, pág. 7.

Esta obra contiene una interesante monografía sobre la "Educación de la mujer", cuyos capítulos llevan los siguientes epígrafes:

I. Confesión de Mad. Jaqueline sobre su educación.
II. Destino de la mujer.
III. Caracteres de la joven.
IV. Educación de las jóvenes.
V. Instrucción secreta de un príncipe a la directora de las maestras de sus hijas.

Richter fué un notable escritor alemán que floreció a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX.

que ordinariamente dan las mujeres; su disposición especial para la mejor en su relación con el hombre y la educación de las jóvenes."

W. Rein, en cambio, es partidario de que la educación de la mujer tienda a consagrar las energías del hogar, y así después de hacerse cargo de la aspiración a que se desenvuelva el entendimiento femenino para que atesore una gran cantidad de conocimientos, dice lo siguiente:

"Esta tendencia se propone llevar la cultura al mundo femenino para hacer capaz a la mujer de participar de tantas profesiones y vocaciones diferentes cuantas sea posible, aun de las que hasta ahora han estado en manos del hombre. Deben abrirse a la mujer nuevas esferas de actividad y debe facilitarse la lucha por la vida. Esta tendencia se opone a la de otros pedagogos para los cuales la mujer no debe educarse para el mundo y sus negocios, sino para el hogar y sus quehaceres, aun cuando no se le impida el ingreso en ciertas profesiones, tales como las de educador y médico. Sin embargo, no debe estar la cultura intelectual en primer término, sino más bien la cultura ética y el cultivo del corazón. Las clases cultas alemanas no necesitan mujeres sabias y hábiles, sino, sobre todo, madres que posean una clara visión del mundo y sean capaces de seguir los asuntos del marido con profundo interés; que tomen con calor y puedan animar la vida familiar entera con el entusiasmo que es necesario para una sólida prosperidad; que consagren sus energías al hogar, reinen afectuosa y celosamente en su esfera limitada y sean al mismo tiempo suficientemente fuertes y saludables para cumplir su misión. La primera tendencia mencionada que, felizmente, tiene pocos adherentes masculinos y femeninos, es más teórica; la última es enteramente práctica. El cultivo de la inteligencia es la principal aspiración de la primera; el cultivo del corazón, la aspiración principal de la última: ésta no busca el conocimiento por él mismo, sino solamente en cuanto que entra al servicio de un vigoroso carácter personal. Indudablemente el primer punto de vista está mucho más de acuerdo con el sentimiento alemán que el primero, pues ésta saca su savia principalmente de las teorías que se han introducido de fuera" (1).

El ideal dominante durante muchos siglos para la educación de la mujer era el de buena hija, buena esposa y buena madre.

---

(1) Rein, W.—*Resumen de Pedagogía* (Madrid, 1916?), págs. 48-9.

Hoy se admite la posibilidad, hasta en las familias proletarias, de que una joven pueda seguir una carrera facultativa y aspirar a cargos públicos lo mismo que los muchachos, y aun mezclada con ellos, en los Institutos de segunda enseñanza y en las mismas Universidades.

Lo cual supone una gran ampliación de horizontes pedagógicos y una gran variedad de procedimientos, respecto del sistema antiguo, para el discernimiento de aptitudes y aun para la selección profesional de la mujer dónde y cuándo sea ello posible.

De todas suertes, los fines que podamos perseguir en la educación de la mujer y los medios que hemos de poner en práctica para logralos, dependerán en gran parte de las aptitudes y condiciones psicofísicas que caracterizan a la mujer diferenciándola del hombre.

5. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER.—En los últimos tiempos se ha producido una extensa bibliografía ensalzando la importancia de la educación de la mujer.

El extracto de cuanto se ha dicho y escrito sobre dicho tema exigiría un libro; bastará, sin embargo, aducir una razón en que se resumen casi todas las demás, a saber:

"La mujer será la educadora de sus hijos", y el grado de educación de éstos depende generalmente del grado de educación de su madre.

Encareciendo elocuentemente la importancia de la educación de la mujer dice lo siguiente Fenelón:

"Su cuerpo y su espíritu están dotados de menos fortaleza y robustez que los del hombre, pero, en compensación, las ha dotado la naturaleza de más habilidad, limpieza y economía para dedicarse tranquilamente a los ejercicios de la casa."

"Pero ¿cuáles son las consecuencias de la natural debilidad de la mujer? Puesto que es débil, más necesario es fortalecerla. No sólo tienen deberes que cumplir; tienen obligaciones que constituyen el fundamento de toda la vida humana. Ellas son las que arruinan o sostienen las casas, las que atienden a los pormenores más insignificantes de la vida doméstica, y, por consiguiente, dan solución a cuanto más inmediatamente se refiere al género humano, teniendo por lo mismo parte muy principal en las buenas y malas costumbres de casi todo el mundo. La mujer discreta, laboriosa y empapada en la religión, es el alma de la familia entera: ella

lo ordena todo, lo mismo para lo temporal que para lo eterno. Y si las mujeres no ayudan en la ejecución, no pueden los hombres consolidar ningún bien efectivo con sus deliberaciones, aunque aparezcan públicamente con toda su autoridad."

"No es un fantasma el mundo; es la reunión de todas las familias, y ¿quién podrá ordenarlas con más exquisito cuidado que las mujeres que, además de la autoridad natural y la continua asistencia a los quehaceres domésticos, tienen la ventaja de haber nacido diligentes, prolijas, ingeniosas, insinuantes y persuasivas? Y si la sociedad más íntima que existe, el matrimonio, se convierte en sinsabor continuo, ¿pueden los hombres esperar para sí mismos algo de dulce en la vida? Y si las madres malean a los hijos desde los años primeros, ¿qué serán esos hijos que en lo porvenir han de formar el género humano?"

"He ahí, pues, la ocupación de la mujer, de tanta importancia para la sociedad como la del hombre, puesto que tiene a su cargo el gobierno y la dirección de la casa, la felicidad y el bienestar del marido y la buena educación de los hijos. Añádase que la virtud no es menos propia de la mujer que del hombre. Y sin tener en cuenta el bien y el mal que pueden causar a la sociedad, la mitad son del género humano, redimido con la sangre de Jesucristo, y destinado a la vida eterna."

"En fin, además del bien que hace la mujer cuando ha recibido educación esmerada, no hay que olvidar el mal que causa en el mundo, cuando le falta aquella educación capaz de inspirarla la virtud. Es cierto y seguro que la mala educación de la mujer es causa de mayores males que la del hombre, ya que los desórdenes de los hombres tienen con frecuencia su origen en la mala educación que han recibido de sus madres y en las pasiones que más tarde les han inspirado otras mujeres."

"¡Qué de intrigas nos ofrece la historia; qué trastornos en las leyes y en las costumbres; qué guerras tan sangrientas; qué novedades contra la religión; qué revoluciones en los Estados, causadas por el desorden en las costumbres de la mujer! Fehaciente prueba todo ello de la importancia que tiene la buena educación de la joven" (1).

6. OPINIONES AUTORIZADAS SOBRE LA INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA MUJER.—A pesar de la profunda transformación que han sufrido en los tiempos modernos los ideales referentes a la instrucción y la educación de la mujer, son interesantes las

(1) SALIGNAC de la Mothe Fénelon, F.—*La educación de los jóvenes* (Barcelona, 1914), págs. 6-8.

opiniones respecto a este asunto de algunos escritores clásicos que a continuación se anotan:

Jenofonte, en el capítulo VII de su diálogo titulado *Oeconomicus*, dice lo siguiente sobre la educación de la mujer y sus funciones domésticas:

"—Iscomaco, quisiera saber si eres tú quien con tus lecciones has hecho a tu mujer tal como es, o bien si la recibiste de sus padres instruída en los deberes de su sexo.

"—Sócrates, ¿cómo habían de dármela instruída? Apenas contaba quince años cuando me casé con ella. Hasta esta época estuvo sometida a las leyes de una austera vigilancia: queríase que no viese náda, que no escuchase apenas y que hiciera el menor número posible de preguntas. ¿No te parece que fué bastante encontrar en ella una mujer que supiese hilar la lana para hacer los vestidos y que hubiese visto distribuir el trabajo a sus criadas? Por virtud de la sobriedad, Sócrates, estaba perfectamente acostumbrada, y esto es, sin duda alguna, tanto para el hombre como para la mujer, una instrucción muy preciosa.

"—Y sobre otros puntos ¿fuiste tú, todavía, Isomaco, quien hizo capaz a tu mujer de los cuidados que la incumben?

"—Sí, pero fué después de haber ofrecido sacrificios a los dioses y de haberlos pedido para mí la gracia de instruirla bien, y para ella, el don de aprender todo lo que contribuyese a nuestra felicidad común.

—"Tu mujer ¿hacía contigo los sacrificios a los dioses? ¿Rezaba contigo?

"—Ciertamente: hasta llegaba a prometer, ante los dioses, que no se apartaría nunca de sus deberes; y yo comprendía que sería dócil a mis lecciones.

"—En nombre de los dioses, Iscomaco, dime cuál fué tu primera lección, porque te escucharía más gustoso que si me contases un combate de atletas o la más hermosa de las carreras de caballos.

"—Cuando se acostumbró a mi carácter y se hubo familiarizado conmigo lo suficiente para hablarme con libertad, la hice las preguntas siguientes: Dime, esposa mía, ¿empiezas a comprender por qué te he tomado por mujer y por qué tus padres te han dado un marido? No era, precisamente, que nos fuera difícil encontrar con quien dividir un mismo lecho—de esto seguramente estás tú tan convencida como yo—; se trataba principalmente de hallar la mejor manera posible de tener juntos una casa y algunos hijos. Después de haber deliberado, yo en mi nombre y tus padres en el tuyo, te escogí por esposa probablemente por la misma

razón que tus padres me escogieron para ti como el marido que más te convenía. Si Dios, un día, nos da hijos, buscaremos juntos los medios de darlos la educación mejor; porque será dicha para los dos encontrar en ellos defensores y dulce apoyo de nuestra vejez.

.....

"—¿Y qué me aconsejas para que coopere contigo al desarrollo de nuestra casa?

"—Que cumpla de la mejor manera las funciones a que le ha destinado la naturaleza y que, de acuerdo con ella, la ley ratifica.

"—¿Cuáles son estas funciones?

"—Las creo de la mayor importancia, pues si no se dirá que la madre abeja no se ocupa en su colmena más que de funciones viles. Los dioses ¡oh, esposa mía!, han pensado mucho antes de unir a los dos sexos para la máxima utilidad mutua.

.....

"—La naturaleza ordena a la mujer que amamante a sus hijos recién nacidos; por eso la da, en mayor grado que al hombre, la necesidad de amar a su naciente prole.

"Comoquiera que la mujer está encargada de cuidar de las provisiones, Dios, que sabe que la timidez no daña a la vigilancia, hizo a la mujer más tímida que al hombre. De otra parte, como hay que rechazar a los que interrumpen los trabajos exteriores, da más intrepidez al hombre; pero uno y otra, teniendo que dar y recibir, los ha hecho igualmente capaces de cuidados y de memoria; por eso no se puede decidir quién de los dos lleva ventaja en este punto.

.....

"Observo que sometida a los designios de Dios, la madre abeja desempeña funciones semejantes a las que se te han impuesto.

"—¡Eh! ¿Qué semejanza tienen las funciones de mi sexo con las de la madre abeja?

"—Ella guarda la colmena, sin dejar que las abejas estén ociosas; envía a los campos las que están destinadas a los trabajos exteriores; ve y recibe lo que cada una de ellas trae; guarda las provisiones durante cierto tiempo y las distribuye sabiamente en el momento oportuno.

"Dirige la construcción regular y pronta de las celdillas y cuida del alimento de los enjambres nuevos. Las abejas jóvenes, una vez educadas y aptas para el trabajo, son enviadas bajo la tutela de una de ellas a fundar una colonia.

"—¿Deberé yo conducirme igual?

"—Ciertamente: sera preciso que te quedes en la casa, que mandes

acompañar a aquellos de tus criados que hayan de hacer trabajos exteriores, y que presencies y dirijas los del interior. Tú serás quien reciba lo que traigan a casa y tú quien distribuya las provisiones. Evitando lo superfluo, velarás para que no se consuman en un mes las provisiones de un año. Harás hilar la lana y distribuirás los vestidos a quienes corresponda, y te preocuparás de que los alimentos secos estén buenos para comer. Una de las funciones de tu sexo, que acaso no te agrade, es la de cuidar a los criados que enfermen.

"—¿Qué me dices? No tendré mayor placer, puesto que con ello, agradecidos de mis buenos servicios, acrecentarán su fidelidad para conmigo.

"Satisfecho de su respuesta la dije:

"—¿No es verdad, esposa mía, que no hay nada más tierno que la madre abeja que si sale de la colmena, no haya ninguna otra obrera que crea poder quedarse allí? Todas se apresurarán a seguir a su reina.

"—Me sorprende—repuso mi mujer—que el ejercicio de la autoridad no pertenezca más que a mí. ¡Qué extraña vigilancia ejercería yo en el interior, si tú no cuidases de que trajesen las cosas de fuera!

"—Y mis cuidados, ¿no serían ridículos si no tuviera yo una persona que conservase lo que gano? ¿Observas la lástima que inspiran aquellas locas que quieren llenar un tonel sin fondo, sin apreciar la inutilidad de su trabajo?

"—Efectivamente; ¡qué desgraciadas las hace su conducta!

"—Tendrás, esposa mía, otros quehaceres que desempeñarás agradablemente: por ejemplo, cuando de una esclava que no sepa hilar hagas una buena hilandera, cuyos mejores servicios serán para ti; cuando de una torpe o de una mujer poco diestra, y dé algo mal hecho, hagas una mujer inteligente, fiel, pronta para el servicio o una cosa agradable, un tesoro, en una palabra; cuando tengas que premiar a tus servidores buenos y útiles o bien castigar a los malos.

"El más dulce de tus goces será cuando, llegando a ser tú más perfecta que yo, hagas de mí uno de tus criados; cuando, lejos de creer que la edad aleja de ti la consideración, sientas, al contrario, que cuanto más te muestres buena ama de casa, guardiana vigilante de nuestros hijos, más fácilmente veas, con los años, aumentar los respetos de toda la casa. Porque no es la belleza lo que da derecho a la estima y al respeto; son las virtudes.

"Tal es, Sócrates, poco más o menos, de lo que me acuerdo de la primera conservación que tuve con mi mujer."

Aristóteles quiere que la mujer sea educada y considerada como

un ser libre; que se reconozca su inferioridad respecto del hombre y que a él esté sometida (1).

"El trabajo de la mujer debe ser tal que no ofenda a su pudor" (2).

Luis Vives, nuestro gran pedagogo del Renacimiento, que escribió una obra magistral sobre la instrucción de la mujer (3), defendió con calor su cultura, hasta el extremo de hacerla salvaguardia de la virtud.

"Si volvemos un poco la vista—decía Vives (4)—por las pisadas de las edades pasadas no hallaremos casi ninguna mujer docta caída, ni que haya sido mala de su persona."

Respecto de maestros para la mujer decía Vives (5):

"El maestro que ha de tener la nuestra virgen yo por mí querría que fuese alguna mujer, antes que hombre, y antes su madre, o tía o hermana, que no alguna extraña; y quando extrangera hubiere de ser, sea conocida; y si puede ser, que tenga las circunstancias siguientes; es a saber: que sea en años anciana, en vida muy limpia, en fama estimada, en seso reposada y en doctrina muy hábil."

Vives, con San Jerónimo, no quería que la mujer se dedicase a enseñar hijos ajenos (6).

En opinión de Vives, de lo que más hay que cuidar en la educación de las doncellas es de la castidad. Véase lo que respecto

---

(1) *Política*, libro V, cap. IV.

Véase a este propósito la *Rivista pedagogica*, de Roma. Año XIII, fascículos 7-8, artículo de la señora B. Credarso, y el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, correspondiente a los meses de enero y febrero de 1921.

(2) *La bellezas del Talmud* (Madrid, 1919), pág. 186.

(3) *De Institutione Faeminae Christianae* (Intrucción de la mujer cristiana). Basilea, 1638. De esta obra se han hecho varias esmeradas ediciones castellanas: una de ellas es de Madrid de 1792.

(4) Cap. IV de la obra citada.

(5) Cap. XII de *La Instrucción de la mujer cristiana.*

(6) Cap. IV de *La Instrucción de la mujer cristiana.* De esta misma opinión fué San Pablo (véase su *I Epístola a Timoteo*, cap. 2, versículo 12).

a este asunto dice en el capítulo XII de *La instrucción de la mujer cristiana:*

"Estas cosas no fueron para dexarse de decir, como quiera que en el criar de la doncella ninguna cosa se debe guardar tanto como la honestidad y limpieza."

"...porque si hay algún hilo de vergüenza en el mundo, tengan empacho las mugeres christianas, las quales debajo de Christo, castísimo Hijo de Madre castísima, en la Iglesia castísima no guardan castidad."

Dos ilustres pedagogos franceses, Fenelón y Dupanloup, han escrito también páginas muy acertadas sobre la instrucción y educación de la mujer.

"La educación de las jóvenes—decía Fenelón (1)—es la materia menos atendida entre nosotros, y abandonada con más frecuencia a la rutina y al capricho de las madres, que suponen que el bello sexo no tiene necesidad de gran número de conocimientos."

"Como negocio de especialísima importancia en sus relaciones con el bien público, es considerada la educación de los jóvenes, y aunque en ella no haya menos lunares que en la de las niñas, a lo menos existe la persuasión de que, para lograr éxito, son necesarias grandes luces. Los que se creen más aptos han dado no pocas reglas en materia de tal importancia. ¡Cuántos maestros! ¡Cuántos colegios! ¡Cuánto se ha gastado en libros, en investigaciones y observaciones de la ciencia en los diferentes métodos para enseñar idiomas, y en la elección de profesores! Sin embargo, en toda esa serie de preparativos hállase más apariencia que solidez; pero, hay que decirlo, indican la elevada idea que se tiene formada de la educación de los niños. Las niñas, se dice, no tienen necesidad de ser sabias, haciéndolas vanas y pretenciosas la curiosidad: basta con que sepan en su día gobernar la casa y obedecer a los maridos sin argumentar; harto nos enseña la experiencia de multitud de mujeres que han llegado al ridículo con su ciencia. Y con esto se cree tener derecho para abandonar ciegamente a las jóvenes a la dirección de madres ignorantes e indiscretas."

"Es cierto que es de temer la formación de sabias ridículas. Generalmente es más apocado, pero más aficionado a saber, el espíritu de la mujer que el del hombre, no siendo por lo tanto conveniente dedicarlas a estudios con que pudieran infatuarse. No deben intervenir en la gobernación del Estado,

(1) Cap. primero de la obra de Mons. Salignac de la Mothe-Fénélon titulada de *L'Education des filles.* Véase la traducción castellana publicada en Barcelona el año 1915.

ni hacer guerra, ni entrar en el ministerio de las cosas santas, y del mismo modo pueden prescindir de ciertos conocimientos extensos en la política, en la milicia, en la jurisprudencia, en la filosofía y en la teología. No son propias de ellas la mayor parte de las artes mecánicas, teniendo disposición nada más que para ejercicios moderados."

El sabio Obispo de Orleáns decía lo siguiente sobre el mismo asunto (1):

"...nosotros decimos sencillamente que los derechos de las mujeres al cultivo de su inteligencia, no son solamente derechos; son, al propio tiempo, deberes."

"He aquí el punto de partida de todo lo que vamos a explanar. Y esto lo consignamos sin ningún rodeo."

"Sí, es un deber para las mujeres el estudiar y el instruirse; y el trabajo intelectual debe tener su puesto reservado entre las ocupaciones que les son propias y entre sus obligaciones, en la medida de su posibilidad y aptitud."

"Las razones primordiales de esta obligación, amigo apreciado, son graves, de origen divino, y absolutamente irrecusables; hedlas aquí:

"Desde luego, Dios no concede dones inútiles; en todas las cosas que Dios hace, lleva una razón y un fin; y si la compañera del hombre es una criatura racional; si, como el hombre, ha sido creada a imagen y a semejanza de Dios; si ha recibido también del Creador el más sublime de todos los dones, la razón y la inteligencia, ha sido para hacer de ellas uso en la medida que las ha recibido."

"Además, todos los dones recibidos de Dios necesitan, para servir de algo, el ser cultivados. La Escritura nos lo declara: las almas, como la tierra, cuando se las deja sin cultivo, no producen más que frutos salvajes, *spinas et tribulos;* la savia se trueca entonces en venenos y en malos frutos. Y Dios no ha hecho las almas de las mujeres, como tampoco las almas de los hombres, para ser tierras estériles o malsanas."

"Más aún; toda criatura racional dará cuenta a Dios de sus dones; cada uno, en el juicio de Dios, será tratado según los dones que ha recibido, y

---

(1) *La Educación de las hijas de familia y estudios que convienen a las mujeres en el mundo,* por Monseñor Dupanloup. Carta octava de la primera parte. Véase la traducción castellana, impresa en Barcelona en el año 1880.

Toda la obra es de provechosa lectura para ilustrar el asunto del presente capítulo; pero son dignas de nota especial la "Introducción" y la "Carta tercera" de la segunda parte.

según sus provechos y sus obras. Nuestro Señor lo ha dicho expresamente: "En el juicio de Dios se pedirá mucho a aquellos a quienes mucho se diera, a aquellos a quienes Dios habrá confiado dones más abundantes, les pedirá más que a los otros." Esto es formal y soberanamente justo."

"Hay también en el lenguaje religioso esta frase expresiva: que no nos debemos presentar delante de Dios con "las manos vacías". Los intérpretes, dicen con este motivo, que Dios nos ha dado a todos las manos, que representan la acción viva e inteligente pero a este don ha añadido una obligación, y es: que no volvamos a él con las manos vacías de trabajo y de buenas obras."

"Finalmente, Nuestro Señor se ha explicado categóricamente en la parábola de los *talentos*, en la que anuncia que se le dará de todo una cuenta rigurosa; talento por talento. Y no conocemos Padre de la Iglesia, ni moralista que, hasta ahora, haya pretendido que esta parábola de los talentos no se refiera a las mujeres, lo mismo que a los hombres. No hay aquí distinción seria que hacer; cada cual dará cuenta de lo que le haya sido confiado, y el buen sentido humano indica bastante que las mujeres no tienen, más que los hombres, el derecho de enterrar o derrochar los bienes, que el cielo les otorgara para hacerlos fructificar."

"Y, por último, diremos, con San Agustín, que no es permitido a criatura alguna, a quien Dios ha dado la antorcha de la inteligencia, conducirse cual *virgen loca*, dejando imprudentemente apagar, por falta de cuidado y de actividad, la luz que debe iluminar, primero a sí misma, y luego a otros, aun cuando estos no fuesen más, si se trata de una esposa, que su marido y sus hijos."

.....

"Además, en casi todas las condiciones en que se encuentren, ¿no están llamadas las mujeres a ser el lazo, el centro de la familia? Es necesario, pues, darles las luces, la instrucción y las virtudes necesarias para llenar dignamente tan grande y santa misión. Sin cesar ocupada con los otros, proveyendo a las necesidades de cada cual, a la felicidad de todos y a su mejoramiento, de suerte que nadie alrededor de ella sufra ni haga sufrir, ¡qué inteligencia para tales deberes! ¡Y qué don de persuasión, qué habilidad, qué perseverancia no son necesarios a una madre de familia, con no sabemos qué fuerza secreta que se haga sentir sin mostrarse, pero que inspire la confianza y el respeto!"

"¡Y para todo esto queréis que sea ignorante, casquivana, frívola, irreflexiva, que no abra nunca un libro serio y no lea más que novelas, o bien que sólo sea una mujer formal a vuestra manera; es decir: no ocupándose más que en la parte material de la vida, e incapaz de aspiraciones y tendencias elevadas para dirigirla convenientemente! ¡Mas no; no podéis pensar eso! O si lo habéis pensado, es un detestable cálculo."

"Creedlo bien, amigo, una de las invenciones más culpables del siglo XVIII, siglo de impiedad y de sensualismo, fué la preocupación contra el trabajo intelectual de las mujeres. El Regente y Luis XV han contribuído en ella más que Moliére, del propio modo que han creado más preocupaciones contra la Religión que *Tartuffe*. Erales útil a todos aquellos maridos sin virtud el tener mujeres sin mérito, o valiendo menos que sus maridos, incapaces de fiscalizar sus desórdenes."

"¡Ah! Una mujer superior obliga a su marido a contar con ella. Está obligado a sufrir la inspección de un espíritu inteligente, y no se siente libre para entregarse a todos los caprichos. Y he aquí porqué eran menester a aquellos maridos viciosos mujeres ignorantes."

"Moliére había anatematizado tanto la frivolidad en las *Preciosas ridículas*, como la pedantería en las *Mujeres sabias:* el siglo XVIII no conservó más que la preocupación que le era cómoda; la regencia la erigió en ley, y todos aquellos hombres de desorden vendieron el honor de su familia para no tener en su mujer un juez incómodo, una conciencia viva, una censura siempre presente. Prefirieron tener mujeres fútiles y vanas como ellos, y hacer del matrimonio un contrato en donde sólo entraban en cuenta la fortuna y los títulos, y donde el corazón no se obligaba a cosa alguna; y se ha visto con horror la corrupción en que cayó entonces la sociedad francesa."

"¿Cómo M. de Maistre, que tuvo ante los ojos los restos de esta corrupción y los castigos que mereciera, no ha comprendido que la situación degradada de la mujer era una de sus causas primeras, y que la preocupación contra la elevación intelectual de las mujeres era la obra del vicio?"

Quintana, en su *Informe para el arreglo de la Instrucción pública*, dijo lo siguiente:

"No hemos hablado en esta exposición, ni dado lugar entre las bases, a la instrucción particular que debe proporcionarse a las mujeres, contentándonos con indicar que las diputaciones propongan en esta parte los establecimientos de enseñanza que convengan. La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha."

"La mujer—dice Joaquín Costa (1)—es la mitad de la familia. Econó-

(1) COSTA Y MARTÍNEZ, Joaquín.—*Maestro, escuela y patria* (Madrid, 1916), págs. 124-5.

micamente el hombre produce y la mujer ahorra, y ya sabemos que trabajo y economía son los elementos del capital."

"Jurídica y moralmente, el marido representa a la familia fuera, y la mujer, sacerdotisa del hogar, la representa dentro: científicamente, la mujer educa el corazón y el hombre la inteligencia de los hijos."

7. FUNDAMENTO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER.—Demostradas la posibilidad e importancia de la educación de la mujer, conviene afirmar que su educación, como la del hombre, debe fundarse en el conocimiento psicofísico del educando, lo cual equivale a estudiar científicamente las diferencias que existan entre la naturaleza del hombre y la naturaleza de la mujer.

De estudiar sistemáticamente estas diferencias se trata en los artículos siguientes.

8. LO COMÚN Y LO DIFERENTE EN LA NATURALEZA DEL HOMBRE Y LA NATURALEZA DE LA MUJER.—Nadie sostiene que en lo esencial de su naturaleza la mujer se diferencia del hombre.

Cuando se define el hombre como "un animal racional", no se define un sexo, sino la especie humana, y, por tanto, la definición clásica del hombre es totalmente aplicable a la mujer.

Y lo mismo se afirma del compuesto humano con sus propiedades y facultades específicas, así en el cuerpo como en el alma espiritual e inmortal.

En lo esencial, la mujer y el hombre son iguales.

Las facultades del hombre y de la mujer son también iguales en número y especie; pero varían, de ordinario, en calidad.

Entre el hombre y la mujer, como se ha visto en los artículos anteriores, hay notables diferencias naturales, tanto en el cuerpo como en el alma, y son igualmente diversos los fines particulares que el hombre y la mujer realizan en la vida.

No se trata de declarar a un sexo superior a otro, sino de notar que son diferentes. El hombre no es superior a la mujer, ni la mujer al hombre; pero es innegable que son diferentes sus funciones fisiológicas, intelectuales, afectivas y morales.

Sólo la función augusta, pero larga y penosa, de la maternidad basta para afirmar que las aptitudes y funciones de la mujer son diferentes de las del hombre.

Así como se aprecian diferencias psicofísicas entre individuos del mismo sexo, se aprecian también otras mucho más notorias entre el hombre y la mujer, no sólo en las facultades y aptitudes, sino también en su evolución, en su varia intensidad y en sus complejas combinaciones.

Estas diferencias, que pueden apreciarse en muchos casos por la observación común y que en otros se demuestran por medio de experiencias científicas, son de prolija enumeración, pero de todas suertes pueden formularse respecto a la materia las siguientes conclusiones:

1.ª *El hombre y la mujer son esencialmente iguales por su naturaleza racional.*

2.ª *El hombre y la mujer son diferentes por el distinto fin que han de cumplir en la vida social para la conservación y propagación de la especie,* y

3.ª *Las diferencias observadas en este orden son muchas y muy importantes, y se manifiestan desde que el embrión se anima en el claustro materno.*

9. DIFERENCIAS ORGÁNICAS Y FISIOLÓGICAS ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER.—No son necesarias largas disertaciones para probar que son diferentes el cuerpo del hombre y el de la mujer, porque la observación vulgar da testimonio de las diferencias morfológicas o de forma no sólo en lo externo, sino en órganos tan internos como los huesos y sus articulaciones.

Por escasa costumbre que se tenga de ver esqueletos, a la simple vista se distinguen los de hombre y los de mujer.

La misma observación vulgar aprecia algunas diferencias funcionales, como la respiración, la voz, la circulación, la manera de andar y otros movimientos.

Bastaría apreciar la diferencia esencial entre la paternidad y la maternidad para afirmar las diferencias naturales entre el hombre y la mujer.

Son copiosísimas las observaciones que se han hecho sobre otras diferencias orgánicas fisiológicas entre el hombre y la mujer, pero en la imposibilidad de anotarlas todas, se indican a continuación, como testimonio de lo que se podría hacer, algunos datos numéricos entre los muchos que se han catalogado, y cuyas diferencias se aprecian a la simple vista.

		NIÑOS Y ADULTOS	NIÑAS Y ADULTAS
Talla a los	6 años	1,045 metro	1,035 metro
	15 años	1,451 metro	1,417 metro
Peso a los	6 años	17,240 kilogramos	16,000 kilogramos
	15 años	54,580 kilogramos	52,940 kilogramos
Peso del cerebro	el día del nacimiento	381 gramos	384 gramos
	a los 6 años	1.359 gramos	1.265 gramos
	a los 15 años	1.487 gramos	1.256 gramos
	a los 25 años	1.451 gramos	1.224 gramos
	llega a su máximo	a los 15 años	a los 14 años
Vesículas pulmonares en la edad adulta		400 millones	320 millones
Capacidad vital en la edad adulta	mínima	3.000 cm.³	2.100 cm.³
	máxima	3.800 cm.³	2.660 cm.³
Períodos más señalados del crecimiento		de 7 a 15 años	de 7 a 11 años
		de 15 a 17 años	de 15 a 14 años
Crisis de la pubertad		de 14 a 18 años	de 12 a 15 años
Secreción urinaria en 24 horas		de 1.200 a 4.000 cm.³	de 1.000 a 1.100 cm.³
Umbral de la sensación de peso		40 miligramos	30 miligramos

A los datos anteriores conviene añadir breves comentarios para apreciar más exactamente su valor y significación y para indicar a la vez su procedencia autorizada.

La talla de la mujer adulta, en general, es un quinceavo ($^1/_{15}$) menor que la del hombre.

Esta fracción viene a ser equivalente en España a 11 cm. de diferencia, por término medio, entre la talla del hombre y de la mujer (1).

Como se observará en la tabla anterior, el peso del cerebro no aumenta constantemente hasta los veinticinco años, sino que decrece después de la crisis de la pubertad.

El cerebro alcanza el máximum de peso en los adultos a los quince años y en las adultas a los catorce (2).

El dato referente al número de vesículas pulmonares se ha tomado de la obra siguiente:

WEILL-MANTOU, J.—*Hygiène à l'usage des Ecoles Normales Primaires* (Paris, 1913), pág. 94.

El tipo predominante de la respiración del hombre es el diafragmático o abdominal; en la mujer predomina la respiración torácica (3).

"En igualdad de condiciones—dice el Dr. Gómez Ocaña (4)—la capacidad vital del hombre es a la de la mujer como 10 es a 7."

También son diferentes la voz del hombre y la de la mujer. En la voz cantada del hombre las notas más agudas no pasan, en los tenores más famosos, del *do* de pecho, nota inmediatamente superior al *la* normal, mientras la voz de las tiples alcanza casi una octava superior al *do* de pecho.

En cambio, la voz grave del hombre desciende dos octavas y algunas notas más por bajo del *la* normal, mientras la voz de la

---

(1) SÁNCHEZ Y FERNÁNDEZ, Luis.—*El hombre español útil para el servicio de las armas y para el trabajo* (Madrid, 1914).

(2) SCHUYTEN, M. C.—*La Pédologie* (Gand, 1911), págs. 76-7. Datos de Vierordt.

(3) GÓMEZ OCAÑA, J.—*Fisiología humana*, tomo II (Madrid, 1910), página 17.

(4) Autor, obra y tomos citados (Madrid, 1910), pág. 23.

mujer no se extiende más de una octava por debajo de la citada nota (1).

En los períodos distintos del crecimiento varía el ritmo según el sexo, porque es más señalado el primero para las niñas y el segundo para los adultos.

En estos períodos el organismo es menos resistente para las enfermedades y tiene menor aptitud para el trabajo (2).

La crisis de la pubertad varía para los dos sexos no sólo en la edad en que se inicia, sino en su duración (3).

Respecto de la sangre la cantidad y el número de glóbulos es menor en la mujer adulta que en el hombre (4).

"Si comparamos—dice el Dr. Víctor Conill (5)—al hombre y a la mujer adultos a través del prisma de la moderna Endocrinología, que es el único legítimo, notaremos que el fondo intelectual equitativamente repartido entre ambos, está modificado en el hombre por el impulso (función excretora genésica) y la energía (función córticosuprarrenal o viriliógena, que predomina en el hombre) y en la mujer por el afecto (función lúteomamaria) y la emoción (función en su mayor parte tiroidea, que predomina en la mujer)."

"Estamos, pues, ante dos seres diferentes, destinados biológicamente a diferente cometido."

"En la evolución del niño—dicen Cohn y Dieffenbacher (6)—es preciso

---

(1) Para más pormenores véanse los gráficos de la voz cantada y de la voz hablada en mi *Arte de la Lectura* (Madrid, 1930), págs. 27 y 36.

(2) Véase *L'Ecole et la Vie*, de París, correspondiente al 27 de septiembre de 1919.

(3) Godin, P.—*El crecimiento durante la edad escolar* (Madrid, 1917), página 63.

Los datos de la secreción urinaria constan en la citada obra del Dr. Gómez Ocaña, publicada en Madrid el año 1910.

Véase la pág. 103 del II tomo.

(4) Autor y obra citados, tomo I (Madrid, 1910), pág. 103.

(5) *Ensayo de correlación endocrinopsicológica en la mujer* (Barcelona, 1927), pág. 31.

(6) Cohn, J., und J. Dieffenbacher.—*Untersuchungen über Geschlechts-Alters-und Begabung Diff. bei Schülern* (Leipzig, 1920?), pág. 195.

Cita de Vaissière, J. de la.—*La Coéducation* (Paris, 1928), pág. 19.

distinguir rasgos masculinos y rasgos femeninos: *en cierto sentido no hay* ni un sólo rasgo común a los dos sexos."

A. Ferrière, aunque aduce los datos para defender el sistema de la coeducación, incluye en su monografía dedicada a este asunto párrafos muy expresivos con citas de varios autores sobre "Psicología comparada del hombre y de la mujer" y sobre "Psicología comparada de los dos sexos en la adolescencia".

Son desde luego muy notables las opiniones que dicha monografía contiene de Mlle. Marguerite Evard sobre "La Psicología del adolescente" y las de C. Psurt y R. C. Moor sobre "Las diferencias mentales entre los sexos" (1).

Es también de notar un artículo publicado en el *Philosophisches Jahrbuch des Görres Gesellschaft,* de Fulda (Alemania) (2), que trata "de la divergencia psíquica entre el niño y la niña" (3).

"Para el problema de la coeducación—dice W. A. Lay (4)—hay que tener en cuenta sobre todo el punto principalísimo en la Pedagogía de los períodos del desarrollo corporal e intelectual los cuales son distintos en los niños y en las niñas."

"En primer lugar señalaremos la diversidad del desarrollo corporal en niños y niñas."

Y M.-C. Schuyten ha recogido muchísimos datos diferenciales entre niños y niñas y entre adultos y adultas respecto a talla y peso; cabeza y otros segmentos del cuerpo humano; fuerza muscular y órganos de los sentidos en su tratado sobre *L'éducation de la femme* (Paris, 1908), cuyas páginas contienen muchos cuadros estadísticos en que pueden apreciarse numéricamente y de manera constante las diferencias psicofísicas del hombre y la mujer en las diversas edades de su vida.

---

(1) Ferrière, A.—*La coéducation des sexes...* (Genève, 1912), páginas 22-7.

(2) Véase el número I correspondiente al año 1914.

(3) *"Ueber die psychischen Unterschiede von Knaben and Mädchen."*

(4) Lay, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), pág. 92.

10. DIFERENCIAS PSÍQUICAS ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER.—Las diferencias psíquicas entre el hombre y la mujer han dado lugar a no pocas discusiones, no sólo porque muchas diferencias no pueden apreciarse cuantitativamente, sino por los diferentes puntos de vista elegidos para las observaciones.

Desde que Madame Staël afirmó sin demostrarlo que "las almas no tienen sexo", algunos autores aceptan la conclusión sin discutirla, mientras otros tuvieron empeño en demostrar diferencias irreductibles entre el alma del hombre y la de la mujer.

El estudio sereno del problema lleva a la conclusión de que las diferencias psíquicas entre el hombre y la mujer, si bien son notorias, no están vinculadas en un sexo, sino predominantemente.

Así la capacidad para ciertos estudios que se observa en algunos hombres no se da en todos y se da alguna vez, aunque con menos frecuencia, en la mujer.

Y viceversa, la facilidad para la emoción, que es característica de la mujer, no se da en algunas y, en cambio, se da en algunos hombres.

G. Heymans, que ha estudiado a fondo los problemas de la Psicología femenina, afirma que las notas características del alma de la mujer son la actividad y la emotividad.

"*Las correlaciones de la emotividad en la mujer*—dice (1)—*son precisamente las mismas de la feminidad.*"

El citado filósofo y profesor holandés ha conseguido ordenar 321 notas diferenciales entre los dos sexos (2), obtenidas en copiosos cuestionarios (3) y agrupadas bajo los siguientes epígrafes:

---

(1) HEYMANS, G.—*La Psychologie des femmes* (Paris, 1925), pág. 70.

(2) Autor y obra citados (Paris, 1925), págs. 264, 285-309.

(3) Se acercan a 3.000 los datos recogidos por el autor, tanto de hombres como de mujeres, sólo para obtener el porcentaje referente a la herencia.

I.	Porcentajes en la encuesta sobre la herencia (1).	150 notas.
II.	Porcentajes de la encuesta escolar.....	81 "
III.	Coeficientes de herencia y coeficientes sexuales en cualidades importantes.....	90 "
	TOTAL.....	321 notas.

"Las investigaciones precedentes—afirma G. Heymans (2)—han puesto fuera de duda que entre los dos sexos existen diferencias psicológicas importantes, que no son esenciales, sino de carácter fortuito."

Apoyado en los datos experimentales a que se ha hecho referencia, el citado psicólogo holandés llega a las siguientes conclusiones sobre las facultades intelectuales de la mujer (2):

"La abstracción es íntimamente antipática a las mujeres, porque no da ninguna satisfacción a sus necesidades afectivas."

"La mujer no siente, por regla general, el amor a la ciencia, y, por esto, su nivel medio no alcanza a dominarla."

"Las diferencias intelectuales entre el hombre y la mujer se notan solamente, por lo regular, en el cultivo de las ciencias, que hasta ahora carecen de obras de importancia escritas por mujeres."

"Este defecto es más de inclinación y de querer que de capacidad y de potencia para los estudios científicos" (2).

---

(1) Los datos a que dichos porcentajes se refieren se hallan en la obra citada clasificados de esta manera:

Movimientos y actividad.....	8
Sentimientos.....	16
Función secundaria de la representación.....	26
Facultades intelectuales.....	43
Inclinaciones.....	38
Condiciones varias.....	19
TOTAL.....	150

(2) HEYMANS, G.—*La Psychologie des femmes* (Paris, 1925), pág. 264. Autor y obra citados (Paris, 1925), págs. 99-100, 143, 147-8, 150, 153 y 158.

Respecto de otras aptitudes psíquicas dice lo siguiente G. Heymans:

"La mujer suele administrar mal el tiempo."

"La actividad de la mujer que es superior a la del hombre, se determina más por los afectos que por razones y principios."

"En general la mujer es débil de voluntad" (1).

El mismo autor holandés, en vista a los copiosos datos de sus encuestas, afirma que la emotividad y la actividad características de la mujer son la clave de su psicología y de sus cualidades y defectos. El propio autor enuncia prolijamente unas y otros de esta manera: inconstancia, ansiedad, inquietud, decaimientos de ánimo, recaída en las emociones tristes, accesos de cólera, movilidad frecuente, necesidad de cambios, inclinación a la risa, restricción del campo de la conciencia, sugestibilidad, imaginación concreta, agudeza de penetración, deficiencia de razonamiento, escasa aptitud para las matemáticas, mayor aptitud para los idiomas, repugnancia a la abstracción, pensamiento intuitivo, impulsión, inclinación al fanatismo, destreza manual, vanidad, espíritu dominante, intensidad piadosa o cruel, honestidad, sentimientos religiosos, mayor frecuencia de perturbaciones mentales, paciencia en las enfermedades, poco egoístas, caritativas, leales, amantes de los niños y, en resumen, más morales que los hombres (2).

El psicólogo alemán Otto Lipmann ha resumido en los siguientes términos sus observaciones y resultados sobre las diferencias psíquicas entre el hombre y la mujer:

"Hace poco tiempo he reunido más de cinco mil resultados dispersos en la bibliografía psicológica, y de ellos sólo he tenido en cuenta aquellos en los que el método de determinación era bastante exacto, el número de las personas comparadas de uno y de otro sexo bastante grande, etc. Estos resultados fueron después elaborados estadísticamente conforme a un método especial. De los resultados de esta elaboración mencionaré aquí los principales.

---

(1) HEYMANS, G.—*La Psychologie des femmes* (Paris, 1925), páginas 205-6, 215 y 228.

(2) Autor y obra citados (Paris, 1925), págs. 277-80.

"En gran proporción, lo más frecuente es que esta diferencia entre los dos sexos sea igual a cero y que los grados más pequeños de diferencia sean siempre más frecuentes que los mayores. En los casos proporcionalmente raros, en los que aparece en general una diferencia entre ambos sexos, es con más frecuencia favorable a las personas masculinas que a las femeninas. Esto se observa especialmente cuando se compara la participación de ambos sexos en *buenas* actuaciones o realizaciones *(Leinstungen)*. Buenas actuaciones y buenas condiciones psíquicas se encuentran más frecuentemente en el sexo masculino que en el femenino. Pero frente a esto está el hecho de que también las *malas* actuaciones y condiciones se presentan con más frecuencia en las personas masculinas que en las femeninas, sólo que aquí la diferencia es algo menos grande. De ello se deduce que el sexo femenino está representado más intensamente en las zonas medias de las actuaciones y de las condiciones. En otros términos: hay hombres más inteligentes y más torpes, mejores y peores que mujeres; pero más mujeres de término medio que hombres."

"De las condiciones o propiedades aisladas en las que uno u otro sexo aparece predominado en cierto modo, mencionaremos aquí las siguientes: los hombres o los muchachos aparecen como superiores respecto a la capacidad para las Matemáticas y el Dibujo, y respecto al interés por las Matemáticas, Dibujo, Historia, afición a la actualidad política y práctica, sentido de la ganancia, amor propio, sexualidad, valor, ingenio. En las mujeres y muchachas se encuentran más frecuentemente que en los hombres: fantasía vigorosa, buena capacidad para los idiomas e interés por éstos, religiosidad, tendencia a las obras filantrópicas, ligereza, gracia, aplicación, amor al orden, amor a la verdad, modestia, impulsividad."

"Cuanto *mejor* es la *actuación* relativa de un sexo en una materia de enseñanza (cuanto mayor es la capacidad) tanto mayor es también la superioridad relativa de su *interés* por esta materia."

"Los dibujos de las muchachas son relativamente de grado superior a los dibujos de los muchachos."

"La oposición de los intereses por el juego se puede caracterizar con la frase: el niño juega relativamente más a gusto "*al mundo*", la niña "*a la casa*". El interés de los muchachos está dirigido relativamente de modo más intenso al *ejercicio (Betatigen)* de ciertas aptitudes; el de las muchachas a la mera *posesión (Besitz)* de éstas."

"Una comparación de los trabajos de los niños y de las niñas de las escuelas inglesas con instrucción común dió por resultado el hecho de que dentro de un año escolar los trabajos relativamente mejores de los muchachos se encuentran al final del trimestre y los de las muchachas al principio

de él. En la primavera los trabajos de las muchachas, especialmente de las que se encuentran en la pubertad, son relativamente malos" (1).

Estudiando el P. de la Vaissière las diferencias intelectuales entre el hombre y la mujer, dice lo siguiente:

"Los muchachos superan a las muchachas en matemáticas, y la distancia crece con la edad."

"Ellos son muy superiores para las ciencias físicas, mientras que ellas demuestran mayor interés para la botánica, más aptitud para los cursos de higiene y las enseñanzas caseras. En el modo de aplicarse a los estudios, las jóvenes tienen más gusto por el orden, prestan mayor atención a los detalles. Ellas tienen una gran facilidad de memoria y de acumulación, mientras que los jóvenes son más capaces de remontarse hasta las causas de los fenómenos. En el estudio de la lengua materna son muy distintos los gustos literarios, punto confirmado además por todas las encuestas realizadas sobre los ideales preferidos. En historia el muchacho se interesa más por los movimientos económicos y sociales, mientras que la atención de las jóvenes se dirige con preferencia hacia lo pintoresco. Las observaciones de Burness señalan de un modo especialísimo el punto siguiente: la joven difiere del joven en cuanto se trata de sacar la idea general de un trozo literario o la enseñanza que se deduce de un hecho histórico; ella realiza sus síntesis mentales según puntos de vista especiales" (2).

Las encuestas organizadas entre niños y niñas sobre juegos, ocupaciones, gustos y afición por algunas enseñanzas son testimonios decisivos en favor de las diferencias psicológicas que distinguen a los dos sexos desde la niñez.

Además, el P. de la Vaissière asegura con referencia a J. Cohn que *durante la evolución de la infancia no hay un solo rasgo común a los dos sexos.*

Los notables estudios de Heymans, Gaudig y Wreschner—dice el mismo autor—pueden resumirse en esta fórmula:

Hay en las síntesis femeninas una diferencia de ideales inexplicable por la educación y el hábito (3).

(1) Véanse los números de la *Revista de Pedagogía*, de Madrid, correspondientes a los meses de julio y agosto de 1924, y el de *La Escuela Moderna*, también de Madrid, del mes de febrero de 1925.

(2) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), pág. 283.

(3) VAISSIÈRE, J. de la.—*La coéducation des sexes et la science positive* (Paris, 1928), págs. 19-20.

En orden a la sugestión todos los psicólogos afirman que la mujer es más sugestionable que el hombre (1).

J. J. Rousseau dedica más de un tercio del capítulo V de su *Emilio* a discernir las diferencias psíquicas y morales entre el hombre y la mujer que "en todo lo que la naturaleza humana carece de sexo, el hombre y la mujer son iguales: en lo demás son diferentes" (2).

El P. Francisco Barbéns ha resumido muy bien las diferencias psicofísicas entre el hombre y la mujer, apuntando las aplicaciones pedagógicas que de dichos principios se desprenden.

Véase en su *Curso de Psicología Escolar para Maestros* (Barcelona, 1916) el capítulo XXX, págs. 338-51.

11. CONTRASTE ENTRE EL HOMBRE Y LA MUJER.—El hombre es generalmente fuerte y vigoroso de cuerpo y de alma: la mujer es más débil, o, por lo menos, más delicada; el hombre tiende a la vida de movimiento: la mujer tiende a la vida sedentaria; el hombre busca el poder: la mujer, el dominio del afecto; el cerebro del hombre es más grande: los nervios de la mujer son más irritables; el hombre es fuerte por la razón: la mujer lo es por el sentimiento; el hombre es cultivador de las ideas: la mujer cultiva los afectos; el hombre es inventor: la mujer, conservadora; la influencia de la mujer se ejerce principalmente en la familia: la del hombre se extiende a todas las manifestaciones sociales; el hombre entiende más; pero la mujer siente mejor; el hombre es cerebro, y la mujer corazón; el hombre razona, la mujer conoce por intuición mental; el hombre se instruye y la mujer se sacrifica; el hombre tiene más reflexión, la mujer más intuición; los afectos del hombre son violentos y rudos: los de la mujer más suaves y delicados; la voluntad del hombre es impetuosa y enérgica: la de la mujer es menos desigual y más perseverante; el hombre es audaz: la mujer, tímida; en el espíritu del hombre gobierna el entendimiento: en el de la

---

(1) MÜNSTERBERG, H.—*La Psicología y el maestro* (Madrid, 1911), página 215.

(2) ROUSSEAU, J. J.—*Emile ou de l'éducation,* libro V, que se titula *Sophie ou la femme.*

mujer dominan la imaginación y las facultades afectivas; el hombre cumple sus deberes por dictados de la razón: la mujer los cumple por dictados de la fe y del amor; el hombre es pensador, y la mujer locuaz; ninguna mujer ha hecho progresar las matemáticas ni otras ciencias abstractas: los hombres no han inventado nada del arte de coser y bordar.

El hombre y la mujer procrean; pero solamente la mujer da a luz nuevos individuos de la especie; el hombre educa: la mujer educa y cría; el hombre no pasa de ser padre: la mujer conquista el glorioso nombre de madre; el hombre tiene fortaleza: la mujer, humildad, modestia y pudor; el hombre representa fuerza: la mujer poesía.

"El hombre es la más elevada de las criaturas: la mujer, el más sublime de los ideales."

"En las niñas—dice Spencer—el desarrollo físico e intelectual es rápido, pero cesa pronto; en los niños es lento, dura más que en las niñas" (1).

Sylvanus Stall, en la página 17 de su obra *Lo que debe saber el recién casado* (Madrid, 1908), señala estas diferencias entre el hombre y la mujer:

"Cierto que así como hay hombres afeminados hay mujeres varoniles, a las cuales son accesibles ejercicios y ocupaciones propias del hombre; pero las excepciones no deben servir de base para formular reglas generales de conducta."

"El hombre—dice G. Heymans (2)—sintetiza desde un punto de vista lógico: la mujer desde un punto de vista sentimental y estético."

"Los hombres—dice Schiller (3)—juzgan por principios: las mujeres, por amor."

"El hombre—dice Gina Lombroso (4)—es egocentrista, y la mujer alterocentrista, dirección que explica la maternidad como clave del carácter femenino."

"Patriotismo, familia, honor, valentía, ¡qué sentido tan diferente tie-

(1) Capítulo IV de su obra titulada *Educación intelectual, moral y física* (New York, 1908).

(2) Heymans, G.—*Psychogie der Frauen* (Heilderberg, 1920?).

(3) Vaissière, J. de la.—*La coéducation des sexes et la science positive* (Paris, 1928?), pág. 22.

(4) Lombroso, Gina.—*L'ame de la femme* (Paris, 1922), págs. 22 y 133-4.

nen, según el sexo! Si se enseña a los niños las virtudes de las niñas, cuando sean hombres tendrán que caminar en su terreno propio, sin estar adaptados a él."

"Stanley Hall hace notar también que la influencia de las mujeres más nobles y puras no es buena desde este punto de vista, si resulta demasiado exclusiva."

"Nef indica varios *inconvenientes secundarios*, que suscita a la coinstrucción esta diferencia de tipos. Según su propia experiencia, declara que existe peligro para el maestro en preferir el tipo de trabajo femenino en que encuentra mayor docilidad, mayor flexibilidad para tomar el sello exacto de la personalidad del educador. Además, el honor y la emulación ejercen mayor influencia sobre la joven que sobre el joven: la tendencia de la clase mixta sería fácilmente menos de saber que de brillar, y a pesar de los inmensos beneficios del sentimiento del honor y de la emulación, hay ciertamente inconveniente en hacer pasar a segundo plano la solidez de la formación intelectual. Por ello afirma Ruge que la entrada de las mujeres en las Universidades, ha hecho la enseñanza más brillante, más fácil, pero menos profunda, menos seria, menos laboriosa."

"En resumen, el estudio de la diversidad de los tipos psicológicos conduce a conclusiones contrarias a la coeducación; este sistema no puede emplearse sino por razones extrañas a la psicología pedagógica, y a falta de cosa mejor. No favorece la adquisición del tipo psicológico natural del hombre ni del tipo psicológico natural de la mujer; ahora bien, un sistema educativo puede tender a elevar el ideal propuesto por la naturaleza, pero cesa de ser legítimo en la medida que compromete su adquisición" (1).

12. LA EDUCACIÓN DE LA MUJER DEBE SER DIFERENTE DE LA DEL HOMBRE.—Demostradas las diferencias naturales que distinguen a los dos sexos y también las diferencias que siguen en su evolución psicofísica, hay que llegar lógicamente a concluir que, *teniendo en cuenta la necesidad de adaptar el ejercicio educativo a las necesidades del educando, la educación de la mujer debe ser diferente de la del hombre en cuanto lo exijan las diferencias naturales de los dos sexos.*

Sostener otro criterio sería como demostrar las diferencias que distinguen a un niño y a un adulto para pedir después que ambos fuesen sometidos al mismo régimen de educación.

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), páginas 284-5.

Platón en el libro V de *La República* dice lo siguiente respecto a la instrucción y educación de la mujer:

"—¿Se puede exigir de un animal los servicios que pueden obtenerse de otro, cuando no ha sido alimentado y enseñado de la misma manera?

—No.

—Por consiguiente, si pedimos a las mujeres los mismos servicios que a los hombres, es preciso darles la misma educación.

—Sin duda.

—¿No hemos educado a los hombres en el ejercicio de la música y la gimnasia?

—Sí.

—Será preciso, por lo tanto, hacer que las mujeres se consagren al estudio de estas dos artes, formarlas para la guerra y tratarlas en todo como los hombres.

—Es un resultado de lo que dijiste.

—Pero si se pusiera en práctica, parecería quizá una cosa ridícula, porque es opuesta a la costumbre.

—Muy ridícula ciertamente.

—Pero en todo esto, ¿qué te parece más ridículo? Será sin duda el ver a las mujeres desnudas ejercitarse en la gimnasia con los hombres, y no hablo sólo de las jóvenes, sino de las viejas, a ejemplo de aquellos ancianos que se complacen en estos ejercicios a pesar de lo arrugados y desagradables que se presentan a la vista.

—Es cierto que en nuestras costumbres eso sería el colmo del ridículo.

—Pero ya hemos comenzado, burlémonos de las bromas de ciertos críticos, a quienes pondrá de buen humor una innovación de esta especie, y que no dejarán de reirse al ver a las mujeres dedicadas a la música y a la gimnasia, a aprender el manejo de las armas y a montar a caballo.

—Sea así.

.....

—¿No es preciso que nosotros decidamos desde luego si lo que proponemos es posible o no, y conceder a quien quiera que sea, hombre serio o burlón, la libertad de examinar si las mujeres son capaces de los mismos ejercicios que los hombres, o si no son acomodadas para ninguno, o, en fin, si son capaces de unos ejercicios e incapaces de otros?

.....

Cuando sentasteis las bases de vuestra república, ¿no convinisteis en que cada uno debía limitarse al oficio que más se conformase con su naturaleza? —Es cierto; en eso convinimos. —¿Y es posible dejar de reconocer que entre la naturaleza de la mujer y la del hombre hay una inmensa di-

ferencia? —¿Cómo no han de ser diferentes? —¿Es preciso, por lo tanto, destinarlos a oficios diferentes según su naturaleza? —Sin duda. —Por consiguiente, es un absurdo y una contradicción de vuestra parte decir que es necesario destinar a los mismos empleos y oficios a los hombres y a las mujeres a pesar de la gran diferencia que hay entre sus naturalezas.

.....

Hemos convenido en que es preciso consagrar las naturalezas diferentes a oficios diferentes. Por otra parte, estamos también conformes en que el hombre y la mujer son de naturaleza distinta.

.....

...si nos encontramos con que la naturaleza del hombre difiere de la de la mujer con relación a ciertas artes y a ciertos oficios, inferiremos que tales oficios y artes no deben ser comunes a los dos sexos.

.....

—Tienes razón en decir que en general las mujeres son muy inferiores a nosotros en todo. No es porque muchas no tengan superioridad en muchos puntos y sobre muchos hombres, pero hablando en general lo que dices es exacto."

El testimonio de Rousseau, sobre la diferente educación para la mujer, no puede ser más explícito:

"Una vez demostrado—dice—que el hombre y la mujer no están, ni deben estar constituídos de igual manera en su carácter y en su temperamento, se sigue que no deben tener la misma educación."

"Siguiendo las normas de la naturaleza, los dos sexos deben obrar de acuerdo, pero que no realizando las mismas cosas."

"El fin de los trabajos es común, pero los trabajos son diferentes y, por consecuencia, los gustos que los dirigen."

"Las facultades comunes a los dos sexos no están igualmente repartidas en ellos: vistas en conjunto, sin embargo, se completan."

"La mujer vale más como mujer que como hombre."

"Por esto, criando ella hace valer sus derechos, ella lleva la ventaja: cuando, por el contrario, quiere usurpar los nuestros, queda por debajo de nosotros."

"Cultivar en las mujeres las cualidades de los hombres y descuidar las que le son propias es trabajar visiblemente en su perjuicio" (1).

---

(1) Rousseau, J. J.—*Emile ou de l'Education,* tomo IV (Paris, 1885), páginas 23-4, en el libro V de dicha obra que lleva este epígrafe: "Sophie ou de la femme".

La opinión de Schwarz, sobre esta materia, es también terminante:

"Edúquese a los jóvenes—dice (1)—según la diferencia de su sexo."
"El ritmo del desenvolvimiento—dice H. Müunsterberg (2)—no es el mismo para los dos sexos", y
"La educación del niño no puede ser la misma que para la niña."
"La Pedagogía experimental—dice C. Persigout (3)—única base positiva de la educación futura, reclama la adaptación de los métodos educativos **a la diferente naturaleza del educando.**"

Tratando Schuyten del carácter especial que debe tener la educación de la mujer, dice lo siguiente:

"Será temerario pensar que si damos a la mujer un simulacro de mentalidad masculina, habremos conservado sus cualidades preciosas e innatas de esposa y madre."
"Si ella no recibe una educación esencial y completamente femenina, dirigida solamente por mujeres, ¿cómo hemos de esperar que llegue a ser mujer con todos sus caracteres específicos, con sus virtudes y defectos naturales?"
"La mujer debe ser mujer si queremos que ella ocupe en el mundo el puesto social que le es propio y si nosotros queremos asegurar una descendencia fuerte y sana."
"Por tanto, las escuelas, las maestras, los programas, la enseñanza, y la educación de la mujer serán para ella sola, adaptada a su mentalidad especial, completamente penetrada del espíritu femenino sin mezcla alguna."
"No quiere decir esto que las jóvenes no tengan ninguna relación con el otro sexo; pero desde el momento que se trata de una separación cualquiera, esta separación se impone" (4).

Y E. Meumann, cuya autoridad como pedagogo experimental es indiscutible, afirma *la necesidad de una educación equi-*

---

(1) Schwarz, F. H. Ch.—*Pedagogía*, tomo I (Madrid, 1846), pág. 210.
(2) Münsterberg, H.—*La Psicología y el Maestro* (Madrid, 1911), páginas 159-60 y 83.
(3) Vaissière, J. de la.—*La coéducation des sexes et la science positive* (Paris, 1928), pág. 29.
(4) Schuyten, M. C.—*La Pédologie* (Gand, 1911), págs. 169-70.

valente [entre el hombre y la mujer], *pero nunca idéntica para los dos sexos* (1).

13. NORMAS FUNDAMENTALES PARA LA EDUCACIÓN DE LA MUJER.—Las diferencias naturales entre el hombre y la mujer, sumariamente expuestas en los artículos anteriores, indican los distintos fines sociales y también naturales que uno y otra han de cumplir, y si esto es así, ha de llegarse a afirmar *la necesidad de educar al hombre y a la mujer atendiendo a la diferencia de fines que han de cumplir en la vida.*

En virtud de este razonamiento podemos formular las siguientes conclusiones respecto a la educación de la mujer:

1.ª *La mujer tiene igual derecho a la educación que el hombre y a que, en lo esencial, la educación de uno y otra sea la misma.*

2.ª *Las diferencias que la naturaleza ha puesto en la constitución del hombre y de la mujer exigen diferencias importantes en su educación.*

3.ª *La mujer que manifiesta aptitudes especiales y sobresalientes para una profesión tiene derecho, como el hombre, a cultivarlas y educarlas.*

14. EDUCACIÓN FÍSICA DE LA MUJER.—Abundando en el criterio general expuesto en el artículo anterior, son muchos los pedagogos nacionales y extranjeros que declaran la necesidad e importancia de la educación física de la mujer.

El cuerpo de la mujer es un don precioso para la patria y para el destino de los pueblos.

Por esto el Dr. Tissié, de Pau, ha podido decir con entera razón y muy reiteradamente:

"La educación física será femenina, o no será."

"Las madres fuertes—añade Thaudière—son las que hacen los pueblos fuertes. Es de toda necesidad la educación física de las niñas para desarrollar el santuario de la maternidad."

---

(1) MEUMANN, E.—*Thesen zur psychologischen Grundelegung der Probleme der Koeducation und der Koinstruktion.*

Véanse las págs. 504-13 en el número de *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik*, de Leipzig, correspondiente al año 1912.

Todos los autores modernos convienen en afirmar que la educación física de la mujer es aun más importante que la del hombre.

Abundando en esta opinión dice así el Dr. Spitzy:

"Representa un enorme error conceder menor importancia a la educación física en las escuelas de niñas que en las de niños. Aquéllas necesitan más de la educación física que éstos, porque su cuerpo, por lo mismo que es más delicado, está más expuesto a las influencias perjudiciales que el de los niños. Pero la forma y plan de esta educación ha de ser distinta en ambos casos, acomodándose en cuanto a las niñas a su constitución física y psíquica, especiales durante las épocas de transición. En este punto coincido en absoluto con Burgerstein, que se pronuncia desfavorablemente contra el sistema de coeducación en los establecimientos de segunda enseñanza" (1).

15. NOTA SOBRE LA EDUCACIÓN INTELECTUAL DE LA MUJER.— en la actualidad nadie niega a la mujer que estudie el bachillerato, ni que curse estudios profesionales ni universitarios (2), y no faltan centros de enseñanza no oficial en que se organizan cursos y conferencias para procurar a la mujer enseñanzas de grado súperior (3).

Es de justicia añadir aquí que la Iglesia católica nunca se ha opuesto a la cultura superior de la mujer.

Por el contrario, Mons. Dupanloup, Obispo de Orleáns, fué

---

(1) SPITZY, Hans.—*La educación física del niño* (Madrid, 1917), página 580.

Resume con mucho acierto la doctrina católica sobre la educación física de la mujer, un opúsculo reciente, cuya nota bibliográfica dice así:

GEMELLI, Agostino.—*Le educazione fisica della donna.* Milano, 1926.

El autor es religioso franciscano, notable psicólogo y Rector de la Universidad Católica de Milán.

(2) El autor de esta obra fué el año 1887 condiscípulo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de la primera alumna que se matriculó en España en una carrera universitaria.

(3) Uno de ellos, de carácter católico, es el Institut de Hauters Etudes, en Fribourg (Suiza), Villa des Fougères.

el primer escritor que trató sistemática y autorizadamente los estudios superiores para la mujer (1).

16. El problema de la coeducación en cuanto se refiere a la educación de la mujer.—Como puede apreciarse por la doctrina expuesta en los artículos precedentes, después del triunfo del feminismo no quedaría pendiente ningún problema grave sobre la educación de la mujer si no se hubiera suscitado el sistema de la coeducación de los sexos, que ha dividido hondamente en los últimos años a los pedagogos y educadores.

Parecía lógico y natural que, apreciadas las diferencias psicofísicas entre el hombre y la mujer, de que se ha hecho sucinta mención en los artículos 9, 10 y 11 de este capítulo, se llegase a la siguiente conclusión:

Puesto que el hombre y la mujer ofrecen notables diferencias, tanto en el cuerpo como en el alma, *la educación de cada sexo debe adaptarse a sus condiciones especiales.*

Pero muchos pedagogos lo entienden de otra manera, afirmando que la educación de los sexos debe ser común a pesar de las diferencias demostradas entre el hombre y la mujer.

Lo cual lleva como de la mano a tratar de la coeducación de los sexos en los artículos inmediatos.

17. Concepto de la coeducación.—Aunque toda coeducación colectiva es propiamente coeducación, se entiende de ordinario por coeducación, no la educación simultánea de personas de un mismo sexo, sino la que se da indistintamente y en comunidad a personas de diferente sexo.

La coeducación de los sexos se denomina abreviadamente "coeducación".

"Se llama coeducación—dice el *Dictionnaire* de F. Buisson (2)—al sistema pedagógico que consiste en reunir los muchachos y las muchachas

---

(1) Dupanloup, F.—*Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde.* Paris, 1879,

De la citada obra hay traducción castellana.

Véanse las "notas bibliográficas" de este capítulo.

(2) Buisson, F.—*Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et de l'instruction primaire* (Paris, 1911), artículo "Coéducation".

en la misma escuela y en la misma clase, dándoles a la vez una educación idéntica."

"Este sistema es apenas tolerado en algunos países, libremente admitido en otros y preferido en algunos."

"La coeducación—dice P. de la Vaissière (1)—es un sistema de educación en el cual muchachos y muchachas reciben la misma enseñanza, de los mismos profesores, en el mismo local y a las mismas horas."

"Si ambos sexos se reunen, no sólo para la enseñanza, sino también para una vida social común, la coeducación es integral."

18. Antecedentes históricos sobre la coeducación de los sexos.—La coeducación de los sexos tiene su origen en una petición de los convencionales franceses de 1789 (2).

Su abolengo, como se ve, es netamenete revolucionario.

A pesar del origen francés de esta teoría, donde primeramente se implantó y donde más pronto se ha generalizado fué en los Estados Unidos de América del Norte, donde es común desde la escuela maternal hasta las Universidades y colegios universitarios.

A este resultado han contribuído varias causas, pero debe señalarse como una de las principales el haber sido favorables a dicho sistema las institutrices americanas, que le han aplicado en gran número de poblaciones de aquel país.

También en los países escandinavos se practica la coeducación en muchas escuelas primarias y en otros grados de la enseñanza.

Los defensores de este sistema de educación no cesan en la propaganda y no dejan de obtener algún resultado de ella.

Con frecuencia se registran en la Prensa, en el libro y en los Congresos científicos artículos y discursos en favor de la coeducación, si bien los acuerdos más extremistas sobre el asunto fueron aprobados en el "Congrès des Amicales des Instituteurs de France" celebrado en Lille en el mes de septiembre de 1905 (3).

Uno de sus acuerdos proclama la necesidad de que todas las

---

(1) Vaissière, J. de la.—*La coéducation des sexes et la science positive* (Paris, 1928), pág. 8.

(2) Véase Peteers, E.—*Causeries pédagogiques*, tomo II (Ostende, 1910?), pág. 62.

(3) Véase el artículo de "Coéducation" en el *Dictionnaire de Pédagogie*, de F. Buisson (Paris, 1911).

escuelas primarias sean de asistencia mixta y que al frente de cada una haya un educador y una educadora.

El Congreso de Lille votó además, como es de suponer, la necesidad de la educación sexual en todos los grados de la enseñanza.

Estos fervores coeducacionistas han disminuído mucho, sin embargo, en los años transcurridos desde que se celebró el citado Congreso (1), pero aún quedan defensores entusiastas del sistema, que procuran propagarle teórica y prácticamente por todo el mundo.

19. Opiniones contradictorias sobre el sistema de coeducación de los sexos.—Los defensores de la coeducación afirman que el trato familiar de niños y niñas, de adultos y de adultas influye favorablemente en los dos sexos para la formación del carácter.

Esta convivencia, añaden los coeducacionistas, es también favorable para la educación moral porque, a su juicio, la separación de los sexos es un excitante del deseo, mientras que el mutuo conocimiento evita la explosión de las pasiones.

Los impugnadores de la coeducación sostienen, por el contrario, que este sistema conduce necesariamente a caídas morales que pueden ser irreparables y por esto le combaten denodadamente.

Quizá en las controversias que el tema ha suscitado se han exagerado algún tanto los argumentos; pero de todas suertes, frente a algunas ventajas dudosas y expuestas a daños irreparables, pueden apreciarse en muchos casos graves inconvenientes en la práctica de la coeducación de los dos sexos, tanto en orden a la educación física como en orden a la educación intelectual y moral.

Respecto a la coeducación física las razones parecen evidentes, pues la diferente energía corporal que es notoria impide someterlos a un régimen común de ejercicios educativos.

Por el contrario, la mayor parte de los autores ordenan y re-

---

(1) "Hasta en los Estados Unidos—dice E. Meumann—se observa ya una creciente aversión a la coeducación."

Véase Meumann, E.—*Compendio de Pedagogía experimental* (Barcelona, 1924), pág. 357.

comiendan ejercicios de Gimnasia especiales para las niñas con prohibición de otros que son útiles para los niños (1).

Y ya que los defensores de la coeducación se inspiran con frecuencia en criterios evolucionistas y en analogías de la vida animal, no parece ocioso recordar aquí, a propósito de la coeducación física, que el mismo interés de la descendencia demanda la separación de los sexos antes de haber adquirido completamente la facultad de procrear.

Así lo hacen por dictados de la experiencia los industriales que se dedican a la selección de animales reproductores.

"La coeducación—dice el Dr. Clarke (2).—puede ser intelectualmente un éxito, pero físicamente es una derrota... La educación idéntica en los dos sexos es un crimen para con Dios y la humanidad, contra el cual protesta la fisiología y la experiencia lo hace deplorar."

En el orden intelectual tampoco es defendible la coeducación, pues aparte de las diferencias de aptitudes que son notorias en los dos sexos, hay enseñanzas que son más propias de un sexo que del otro.

La coeducación impone igualdad de contenido en la enseñanza y además igualdad de métodos y procedimientos.

Esta igualdad es contraria a la desigualdad natural de los sexos en su capacidad y evolución.

En el orden moral parece innegable que, en algunos casos, la coeducación ha producido efectos irreparables, y bastaría la posibilidad de que se repitiesen para oponerse a la práctica de un sistema que puede fallar en punto al honor y a la virtud.

Exponerse a ello será siempre una temeridad.

En opinión de biólogos modernos por ningún concepto parece conveniente que ni el hombre ni la mujer suavicen o atenúen las cualidades naturales que corresponden a cada sexo; por el contrario, la educación debe contribuir a que se mantengan y destaquen.

Bastaría que la coeducación produjese hombres afeminados y

(1) Véase en la página 807 el texto del Dr. Spitzy citado en este capítulo.

(2) CLARKE, E. H.—*Sex in education* (Boston, 1875).

mujeres hombrunas para abominar absolutamente de tal sistema.

Aun sostienen algunos que, debiendo diferenciarse la educación de los sexos con arreglo a las diferencias sexuales, a ello no se opone la educación en común del sexo masculino y del femenino.

Lo cual no conduce a otro resultado que al desorden del trabajo. Es a todas luces perjudicial y absurdo someter a varios educandos a un régimen común de vida para que practiquen diferentes ejercicios con procedimientos también diferentes.

20. LAS VENTAJAS QUE SE ATRIBUYEN A LA COEDUCACIÓN NO ESTÁN CIENTÍFICAMENTE DEMOSTRADAS. — Los defensores de la coeducación defienden el sistema por entender que es preferible al de la educación separada de los sexos; pero sólo pueden hacerlo apoyándose en opiniones, probabilidades y conjeturas, pues ya se advierte que las experiencias hasta ahora realizadas, aunque todas hubieran resultado favorables, no permiten una generalización de valor científico, porque un procedimiento puede dar buen resultado en unos sujetos y malo en otros.

Lo que puede ser tolerado en algunas escuelas norteamericanas puede ser de imposible aplicación en los países meridionales de Europa.

En opinión del P. de la Vaissière, las encuestas hasta ahora realizadas sobre la coeducación de los sexos no conducen a una conclusión de verdadero valor científico (1).

Hasta A. Ferrière, que es uno de los más fervorosos propagandistas de la coeducación, reconoce que "es difícil de tratar científicamente dicha cuestión" y que "no siendo posible para ello la experimentación comparada, es preciso contentarse con las observaciones comparadas" (2).

"En el problema de la coeducación—dice W. A. Lay (3)—escapan mucha cosas a la experiencia en el sentido común de esta palabra, y otras la experiencia no puede determinarlas positivamente."

(1) VAISSIÈRE, Jules de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 279.

(2) FRRIÈRE, A.—*La Coéducation des sexes...* (Genève, 1912), páginas 4-5.

(3) LAY, W. A.—*Pedagogía experimental* (Barcelona, 1928), pág. 93.

"Estas cuestiones exigen aún, sin género ninguno de duda, profundas investigaciones pedagógicas."

A pesar de carecer la coeducación de base científica, muchos la defienden por seguir una corriente que consideran progresiva.

En éste, como en otros problemas candentes, la sugestión aumenta los adeptos en los bandos contrarios.

La moda, que es otra sinrazón, influye también de modo considerable en acrecentar los partidarios de una idea.

21. OPINIONES AUTORIZADAS EN CONTRA DE LA COEDUCACIÓN. Aunque es considerable el número de escritores que defienden la coeducación de los sexos, abundan también sus impugnadores.

Desde luego atacan el sistema de la coeducación los autores católicos y aun los de otras religiones; pero son más notables en este orden de consideraciones las opiniones que a continuación se transcriben porque proceden de hombres apartados de todo interés religioso.

Los pedagogos belgas J. Demoor y T. Jonckheere dicen lo siguiente respecto de dicho asunto:

"Se ha escrito mucho a propósito de la coeducación de los sexos. El problema se enfoca generalmente desde el punto de vista moral, y las soluciones propuestas son profundamente discordantes; según unas, las clases mixtas son un error; según otras, tienen, por el contrario, un influjo educativo excelente."

"Pensamos que la cuestión es otra distinta. Si condenamos la clase mixta no es, absolutamente, porque la consideremos como dañosa, sino porque la consideramos en oposición con las necesidades pedagógicas esenciales. Debemos declararlo para no estar aquí en oposición con lo que hemos de decir más adelante."

"La niña tiene una evolución muy distinta que la del niño: le avanza desde el punto de vista de la eclosión de las ideas y se distingue también por la sentimentalidad y el carácter. De diez a catorce años, el niño y la niña son seres muy desemejantes; después de la pubertad la psicología de ambos sexos presenta caracteres y contrastes enormes."

"Por otra parte, los fines que han de alcanzarse por la enseñanza, están muy lejos de ser los mismos en la escuela de niños que en la de niñas."

"¿Cómo, dadas estas características de ambos sexos, puede preconizarse todavía su educación intelectual y moral en común?"

"Un régimen educativo debe ser apropiado a las necesidades de aque-

llos a quienes se dirige. Debe ser, igualmente, la consecuencia, en sus modalidades, de las particularidades de todos los alumnos. Estos dos principios son absolutos y condenan la escuela mixta" (1).

L. Burgerstein, cuya autoridad como higienista es notoria, dice lo siguiente sobre el tema de este artículo:

"La coeducación, es decir, la instrucción en común de ambos sexos, es censurable, sobre todo para las escuelas de enseñanza superior."

"En las escuelas primarias los inconvenientes son menores; sin embargo, dicho sistema, aun en las escuelas primarias, debe ser objeto de atención más detenida que la que hasta hoy ha merecido" (2).

El Dr. Menge, profesor de la Universidad de Heilderberg (Alemania) en un estudio sobre las *Enfermedades de la mujer* se muestra contrario a la coeducación de los sexos por entender que favorece la explosión del instinto sexual y entorpece la misión que cada uno de los dos sexos tiene bien definida en la lucha por la vida.

Al Dr. Menge le parece bien que la mujer se dedique a estudios superiores, pero en establecimientos dedicados a ella solamente, y después de haber llegado a la nubilidad, teniendo en cuenta que este esfuerzo mental disminuirá siempre su capacidad para tener hijos (3).

Entre los autores ingleses contrarios a la coeducación, son de notoria autoridad, entre otros, C. Burt y R. C. Moore.

El artículo en que sostiene el criterio indicado se halla traducido al alemán en el *Philosophisches Fahrbuch der Görres Gesellschaft,* de Fulda, correspondiente al año 1914 (4).

El P. J. de la Vaissière opina que "la coeducación ofrece graves inconvenientes de orden moral y exige en todo caso en los edu-

---

(1) Demoor, J. y T. Fonckhere.—*La ciencia y la educación* (Madrid, 1923), págs. 56-7.

(2) Burgerstein, L.—*Higiene escolar* (Barcelona 1929), pág. 18.

(3) Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* de Madrid, correspondiente al 31 de enero del año 1915.

(4) Véase el artículo titulado *Uber die phychischen Unterchiede von Knaben und Mädchen.*

cadores cualidades especiales, que no es posible exigir a todos los que se dedican a dicha profesión (1).

"Stanley Hall, autoridad pedagógica de primer orden en América—dice el P. de la Vaissière (2)—fundamenta su veredicto en encuestas de una extensión excepcional que abarcan un gran número de años, y se muestra [en su obra titulada *Adolescente*] francamente hostil a la coeducación de los sexos."

"Con este sistema, los niños toman en su exterior maneras menos rudas, pero pierden en virilidad. Poco a poco se pierde el ideal que cada sexo se había forjado del otro; y aunque la experiencia rigurosa sea difícil de hacer, puédese, sin embargo, atribuir a la coeducación la disminución de matrimonios en la juventud americana."

"*Virilidad y feminidad*—dice Stanley Hall (3)—necesitan un régimen distinto para que adquieran su perfecto florecimiento."

El P. Jules de la Vaissière, cuya autoridad en Psicopedagogía experimental es universal, ha resumido en una breve monografía muy interesante la teoría de la coeducación en sus relaciones con las ciencias positivas, y en ella prueba las siguientes proposiciones:

I. El problema de la educación es en parte psicológico.

II. Las cuestiones de Pedagogía positiva particular se resuelven por la determinación de tipos psicológicos.

III. Hay un *tipo psicológico masculino* y otro *femenino*. Estos tipos son distintos, naturales, dominadores y armónicamente ordenados a completarse el uno con el otro.

Después de probados los precedentes enunciados, el P. de la Vaissière afirma que *la naturaleza de la distinción real que existe entre los tipos psicológicos masculino y femenino se opone a la coeducación*, y añade que *la coeducación de los sexos no favorece ni el desarrollo del tipo psicológico natural del hombre ni el de la mujer* (4).

---

(1) VAISSIÈRE, J. de la.—*Psicología pedagógica* (Madrid, 1919), página 279.

(2) Autor y obra citados (Madrid, 1919), pág. 277.

(3) Autor y obra citados (Madrid, 1919), pág. 284.

(4) VAISSIÈRE, J. de la.—*La coéducation des sexes et la science positive* (Paris, 1928), págs. 27-8 y 38.

El notable paidólogo belga M.-C. Schuyten es uno de los autores modernos que, resistiendo decididamente la opinión contraria, ha expuesto con mayor claridad las razones opuestas a la coeducación de los sexos.

He aquí el texto literal de tres pasajes de sus obras sobre dicho asunto:

"La mezcla de los dos sexos en los mismos bancos de la escuela debe ser considerada como una torpeza pedagógica."

"Para demostrarla no necesito refutar triunfalmente las razones sentimentales o de igualdad democrática que militan en su favor. Me basta recordar:

1.° Existen diferencias profundas, desde todos los puntos de vista, entre los discípulos y las discípulas (1).

2.° La Pedagogía científica indica cada vez con más claridad el error de tratar a los escolares en bloque como masas homogéneas; que debemos tender siempre a la educación de los individuos, y que es necesario clasificar los discípulos en pequeños grupos con cualidades diferentes bien definidos.

De lo cual resulta que la primera clasificación que debe hacerse con entera seguridad es la que se basa en el sexo.

¿Por qué, pues, abandonar una indicación diferencial tan segura?

Esto sería una verdadera herejía.

Aun en los países como los Estados Unidos, Inglaterra y las naciones del Norte de Europa, en que se practica hace tiempo este género de nivelación suplementaria, se llegará a ver este problema con toda exactitud. Ya se levantan en dichos países voces autorizadas para señalar el error cometido."

"Entretanto no demos nosotros a ciegas en este género de democratismo incapaz de resistir un solo instante a los argumentos científicos" (2).

"En ciertos países en que la coeducación domina se comienza a protestar con vehemencia (América del Norte) contra el sistema; *las rela-*

---

(1) Véanse a este propósito los datos que suministran la Psicología experimental y las estadísticas de los médicos escolares, que demuestran la manifiesta inferioridad de las muchachas respecto de los muchachos desde el punto de vista de la resistencia a las influencias malsanas de la escuela.

(2) SCHUYTEN, M.-C. — *L'éducation de la femme* (Paris, 1908), páginas 175-6.

ciones mórbidas existen, no es posible negarlas, y son muy favorecidas por la presencia de los sexos en los mismos bancos."

"Por otra parte, es imposible, vistas las diferencias naturales, aplicar a los muchachos y a las muchachas al mismo tiempo los mismos trabajos escolares y la misma disciplina."

"Es conveniente oir la opinión de las mismas mujeres cuando son cultas y *madres de familia.* Ellas serán las primeras en condenar la mezcla de los sexos en la escuela, sobre todo porque las jóvenes verán así disminuirse los caracteres esenciales de la *naturaleza femenina,* que solamente puede desenvolverse en un medio *puramente femenino,* de igual manera que el muchacho debe ser educado por hombres bajo la influencia masculina sin mezcla alguna."

"Esto me parece clarísimo."

"Además condeno resueltamente la coeducación por motivos científicos. Nosotros debemos clasificar los discípulos en grupos homogéneos capaces para recibir enseñanzas que aprovechen a todos, y la primera razón para hacerlo, la más cierta y la menos sujeta, es la que corresponde al sexo."

"No despreciemos este *test* que todo el mundo tiene a su disposición y que puede aplicar sin que sea posible engañarse" (1).

Tratando discretamente de la coeducación de los sexos, dice lo siguiente L. Dugas:

"Se puede considerar como un *ideal,* erigiéndola en sistema, o como un *hecho* y practicarla por tradición o sufrirla por necesidad."

"La coeducación existe como un *hecho* en el primer grado de la instrucción popular en todos los países, y en todos los grados de la enseñanza en algunos, como los Estados Unidos, Holanda y Estados Escandinavos. Este hecho encuentra su justificación en él mismo, y se establece de acuerdo con las costumbres cuando ha entrado en ellas."

"Es también un hecho que los países latinos practican en educación la separación de los sexos."

"En vista de lo cual, casi se puede afirmar que cada país ha adoptado el régimen que más le conviene."

"Para apreciar un hecho es preciso desde luego analizarle: la coeducación no tiene *moralmente* ningún peligro para los niños pequeños; tiene

---

(1) SCHUYTEN, M.-C.—*La Pédologie* (Gand, 1911), pág. 172.

alguno para los niños mayores y puede tener muchos para los adolescentes."

"Desde el punto de vista *intelectual* sus ventajas parecen apreciables cuando los estudios son dilatados y en parte se especializan, si se admite que no serían los mismos para los jóvenes que para las jóvenes en razón de sus aptitudes y de su función social."

"Los que tienen la educación como un *ideal*, la consideran desde el punto de vista social, y estiman sus ventajas, no solamente en la edad escolar, sino también para lo futuro. La coeducación de los sexos es el régimen normal conforme a la naturaleza: existe en la familia entre hermanos y hermanas, y tiene efectos felices: muchachos y muchachas ganan con el trato mutuo, tomando las cualidades que les faltan, y este sistema substituye con las sanas ideas de la experiencia a las ficciones novelescas que son tan peligrosas."

"Pero también puede haber deformación de un sexo por el otro. ¿Por qué razón muchachos y muchachas han de cambiar sus cualidades y no sus defectos? ¿No pueden ellos desenvolver separadamente sus propias virtudes? Stanley Hall ha dicho que "*virilidad* y *feminidad* necesitan un "régimen diferente para llegar a su perfecta floración."

"Sobre todo, la coeducación no es bienhechora en sí y por sí: ella representa un régimen moral que hay que implantar y organizar, y de una realización seguramente más difícil que la educación separada de cada sexo, sobre todo en los países donde este régimen no ha sido aceptado de antemano y en parte sostenido por las costumbres y el ambiente social" (1).

Víctor Mercante, después de afirmar que las escuelas mixtas no ofrecen peligro alguno en el orden moral y de responder de esta afirmación con diez y siete años de experiencia como alumno y director de dichas escuelas en la República Argentina, dice literalmente en su conocida obra *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas:*

"Desde otros puntos de vista, sin embargo, la coeducación ofrece reparos. Sí; mientras los colegios tengan programas comunes y se considere que la mujer y el hombre pueden y deben aprender lo mismo, la enseñanza, lógicamente, debe darse en aulas comunes. Mas, las investigaciones acusan actividades físicas e intelectuales diferentes; orientaciones dife-

(1) Dugas, L.—*Vocabulaire de Pédagogie*. "Coéducation". Véase *L'Education*, de París. Abril, 1924, pág. 419.

rentes al comenzar los doce años. De ahí que no convenga una misma dirección didáctica, cuando la enseñanza, menos rutinaria que ahora, advierta el error que comete en contrariar las tendencias o empeñarse en organizar cursos desnivelados en donde los esfuerzos pierden su eficacia."

"Si a los quince años, una voz imperiosa llama la niña a la naturaleza y en ella encuentra los principales motivos de su actividad intelectual; y una voz imperiosa llama el varón a las actividades abstractas, evidentemente no es acertado juntarlos en la misma sala para aprender ciencias naturales o historia, porque no pudiendo, en un mismo lugar, no ser sino uno el plan y el método, una u otro pierden el tiempo. La niña, desde muy temprano, disciplina bien ciertas aptitudes como la de la ortografía, de la escritura, de la lectura; en cambio, tarda el varón; a la inversa ocurre con las aptitudes para juzgar y razonar. No olvidemos, por otra parte, que la educación, en una y otro, debe satisfacer necesidades distintas, desde luego, morales y manuales."

"En consecuencia, la casa debe ser común; para ciertas enseñanzas educativas o puramente culturales, la sala, el laboratorio o el aula pueden ser comunes. Pero para otras, cuando los métodos, en su perfección lleguen a los detalles que contienen los secretos del éxito, es tan absurdo el aprendizaje en común como congregar en primer año niños del 3.°, 4.°, 5.° y 6.° grado, con la fatal mentira del examen de ingreso."

"Los profesores, por cierto, se habitúan fácilmente a los cursos mixtos; pero pierden la noción de finalidad de cada sexo a tal punto de no ser capaces de dirigir años formados exclusivamente de varones. La escuela mixta, sí, porque la reclaman necesidades sociales ineludibles. Pero no una coeducación intelectual sin límites."

"En la coeducación no hemos advertido lo que algunos pedagogos pretenden: la emulación. Niñas y varones en la escuela, se mostraron siempre indiferentes a la preponderancia del sexo; el esfuerzo por sobresalir de algunos alumnos, radicaba en causas que hubiesen producido el mismo impulso en aulas de un solo sexo" (1).

A propósito de este problema dice lo siguiente un doctor contemporáneo:

"Si es cierto y reconocido que antes de la pubertad la inteligencia de la niña supera a la del niño, en condiciones iguales de edad y complexión, con la aparición del primer cuerpo lúteo la esfera afectiva avanza bruscamente sobre la intelectual. De los trece a los veinte años... la inteli-

(1) Obra citada (Buenos Aires, 1918), págs. 383-4.

gencia de la joven lleva una marcha más lenta, a la que hay que adaptar los estudios."

"Ved, aparte otros motivos que no vienen al caso, lo absurdo de la coeducación de los sexos. El ginecólogo viene obligado a declarar que superando el muchacho en vigor intelectual y muscular a la muchacha, será conveniente, en principio, que ellas entre ellas hagan sus estudios y sus deportes; lo contrario es una lucha desigual en que la mujer lleva la peor parte. Se fatiga la joven en los cursos universitarios, comó en una ascensión por la abrupta montaña, moviendo en ambos casos la clemencia de sus compañeros; humillación bien evitable" (1).

Y recientemente el doctor Hoffmann, profesor de Religión en Munich, ha tratado de la coeducación en una estimable monografía estudiando el problema en sus diversas relaciones para concluir considerando el sistema como funesto no sólo en la época de la pubertad, sino también durante la vida presexual y adhiriéndose al acuerdo del II Congreso alemán para la formación de la Juventud celebrado en Breslau el año 1913 en que a propuesta de E. Meumann, se desechó el sistema de la coeducación por considerarle perjudicial durante los primeros períodos de la evolución del educando, y no sólo por las notorias diferencias sexuales, sino por una completa exigencia moral (2).

22. AUTORES DE CRÉDITO CIENTÍFICO QUE CONSIDERAN FUNESTA LA COEDUCACIÓN DURANTE LA CRISIS DE LA PUBERTAD.—Algunos autores de crédito científico, que toleran la coeducación durante la niñez, la consideran funesta y perjudicial durante la crisis de la pubertad.

Como testimonio de ello se citan a continuación algunos de diversos países y, en general, despreocupados de ideas religiosas.

El doctor vienés H. Spitzy, en una obra muy importante titulada *La educación física del niño* (3), ha tratado fundamental-

(1) CONILL, Dr. Víctor.—*Orientaciones en la educación intelectual de las niñas* (Barcelona, 1928), pág. 12.

(2) HOFFMANN, Dr.—*Die Koeducation* (Düsseldorf, 1930), págs. 27-8. Es publicación de la "Zentralstelle der katholischen Schulorganisation Deutschlands".

(3) SPITZY, H.— *Die körperliche Erziehung des Kindes.* Wien, 1914. Hay traducción castellana publicada en Madrid el año 1917.

mente el problema psicofísico de la crisis de la pubertad en relación con la educación de la mujer, y, después de dictar los ejercicios gimnásticos más convenientes para las niñas prepubertarias y de afirmar que para él son insignificantes las razones morales que se oponen a la coeducación, se manifiesta contrario a dicho sistema por razones científicas durante la crisis de la pubertad.

He aquí sus palabras:

"La gran sensibilidad del organismo femenino durante esta época crítica hace dudar del valor que pueda tener la coeducación."

"Este sistema puede aplicarse perfectamente en las clases inferiores y en los primeros años de la segunda enseñanza."

"Ya no es lo mismo durante la época en la que la niña empieza a hacerse mujer, cuando los trastornos y el desequilibrio de la transición tanto influyen sobre su cuerpo y su alma."

"En este punto coincido en absoluto con Burgerstein, que se pronuncia desfavorablemente contra la coeducación en los establecimientos de segunda enseñanza" (1).

Stanley Hall opina que "los adolescentes desde los doce a los quince años deben estar completamente separados de las muchachas hasta que la fermentación del cuerpo y del espíritu, durante el período crítico de la pubertad, haya acabado su obra" (2).

Un paidólogo tan conocido como Mr. Schuyten, de Amberes, presentó al Congreso de Paidología celebrado en Amsterdam el mes de mayo de 1913 un estudio en que demostró la necesidad de una educación especial durante los años de la pubertad, sosteniendo la inconveniencia de la coeducación en este período (3).

G. Compayré, que es un pedagogo racionalista, ha dicho lo siguiente respecto a la coeducación de los sexos:

---

(1) Spitzy, H.—*La educación física del niño* (Madrid, 1917), páginas 577-80.

(2) Mercante, Víctor.—*La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (Buenos Aires, 1918), pág. 383.

(3) Véanse el número de *Zeitschrift fur Schulgesundheitpflege (Revista de Higiene escolar)*, de Hamburgo, correspondiente al mes de noviembre de 1913, y el del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, del de agosto de 1914.

"No vemos inconveniente mayor el que la coeducación se aplique en los niños hasta la edad de once o doce años; pero estimamos conveniente que de doce a dieciocho años no puede tener más que consecuencias enojosas si no quiere desnaturalizar el carácter de cada sexo, es decir, afeminar los jóvenes, hacer varoniles las mujeres y desviar a unos y otros de su verdadero destino en el mundo."

"Habría, además, que distinguir la coenseñanza, que no es más que la asociación a los mismos estudios, y la coeducación integral, que es la vida en común en el internado. Aún la coenseñanza no podría aceptarse sin reserva" (1).

Tratando de este asunto dice lo siguiente F. Buisson, que es librepensador de gran autoridad política y pedagógica en su país:

"La coeducación completa para los adolescentes, desde la edad que comienza la pubertad, presenta graves dificultades."

"No podríamos, pues admitir que la coeducación sea el ideal, ni que convenga a todas las edades" (2).

Y Paul Godin, que ha estudiado muy a fondo la crisis de la pubertad, es partidario de que al iniciarse el fenómeno se separen, no sólo los niños de las niñas, sino también los púberes de los impúberes.

"Después de la escuela maternal—dice (3)—continuad reuniendo, si así lo queréis, niños y niñas, pero bajo una asidua colaboración con el médico y guiados vosotros mismos por los signos secundarios, acechad atentamente la aparición de la pubertad; y en cuanto se presente separad a los que hayan llegado a este período de la edad vital."

Después de las opiniones expuestas contra la coeducación por autores de tan reconocida competencia científica como los citados, no puede afirmarse en conciencia que dicho sistema está científicamente demostrado, ni que pueda defenderse sino por impo-

---

(1) COMPAYRÉ, G.—*Revue Pédagogique*, de París, correspondiente al mes de octubre de 1906.

(2) *Nouveau Dictionnaire d'éducation* (Paris, 1911), artículo "Coéducation".

(3) GODIN, P.—*El crecimiento durante la edad escolar* (Madrid, 1917), págs. 75-6.

sición de la necesidad en algunos casos y con las precauciones prácticas que dicte la prudencia.

23. CONCLUSIONES A QUE SE PRESTA LA DOCTRINA DE ESTE CAPÍTULO.—Expuestas en los artículos anteriores las opiniones diferentes y aun contradictorias sobre el sistema de la coeducación, parece razonable llegar a las siguientes conclusiones:

1.ª *Si las diferencias individuales exigen diferencias de adaptación de los ejercicios educativos, las diferencias sexuales que son mayores, exigirán también mayores diferencias en la educación de cada sexo.*

2.ª *La coeducación de los sexos es contraria a la ley pedagógica de la adaptación al educando.*

3.ª Por el contrario, *la educación separada de los sexos,* sobre todo en la época de la pubertad, *se ajusta enteramente a las condiciones naturales de los educandos.*

Como aplicación práctica de estas conclusiones puede añadirse que cuando haya que dividir, por excesivo, el número de educandos a cargo de un educador, debe ser el sexo la primera circunstancia que se tenga en cuenta para hacer la división.

24. DOCTRINA DE LA IGLESIA CATÓLICA RESPECTO A LA COEDUCACIÓN.—Desde hace algún tiempo el clero católico y algunos escritores seglares vienen combatiendo la coeducación de los sexos, y el Papa Pío XI ha definido el tema diciendo lo siguiente en su Encíclica *Divini illius Magistri,* de 21 de diciembre de 1929, después de considerar como error grave la educación sexual:

"Igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana es el método llamado de la "coeducación", también fundado, según muchos, en el naturalismo negador del pecado original, y además, según todos los sostenedores de este método, en una deplorable confusión de ideas que trueca la legítima sociedad humana en una promiscuidad e igualdad niveladora. El Creador ha ordenado y dispuesto la convivencia perfecta de los sexos solamente en la unidad del matrimonio, y gradualmente separada en la familia y en la sociedad. Además no hay en la naturaleza misma, que los hace diversos en el organismo, en las inclinaciones y en las aptitudes, ningún motivo para que pueda o deba haber promiscuidad y mucho menos igualdad de formación para ambos sexos. Estos, conforme a los admirables designios del Creador, están destinados a completarse recíprocamente en la familia y en la sociedad, precisamente por su diversidad, la cual, por lo

mismo, debe mantenerse y fomentarse en la formación educativa, con la necesaria distinción y correspondiente separación, proporcionada a las varias edades y circunstancias. Principios que han de ser aplicados a su tiempo y lugar, según las normas de la prudencia cristiana, en todas las escuelas, particularmente en el período más delicado y decisivo de la formación cual es el de la adolescencia; y en los ejercicios gimnásticos y de deporte, con particular atención a la modestia cristiana en la juventud femenina, de la que gravemente desdice cualquier exhibición y publicidad."

"Recordando las tremendas palabras del Divino Maestro: "¡Ay del "mundo por razón de los escándalos!", estimulamos vivamente vuestra solicitud y vigilancia, Venerables Hermanos, sobre estos perniciosísimos errores, que con sobrada difusión van extendiéndose entre el pueblo cristiano, con inmenso daño de la juventud."

25. NECESIDAD DE ALGUNAS ESCUELAS MIXTAS.—Necesidades locales permiten la existencia de escuelas mixtas, como en los pueblos de escaso vecindario donde no es posible sostener una escuela para niños y otra para niñas.

En estos casos no se practica propiamente la coeducación, que supone intimidad de vida doméstica, sino enseñanza en común durante algunas horas del día y con frecuentes vacaciones.

Esto aparte de que en las escuelas mixtas y en los casos que parezca oportuno las maestras pueden establecer la separación que juzguen conveniente entre los niños y niñas próximos a la crisis de la pubertad (1).

Las escuelas de párvulos todas son mixtas, aun en los colegios de religiosas, sin que este régimen haya despertado nunca recelos en ninguna parte.

En España se ha introducido prácticamente y sin preparación alguna la asistencia mixta a los institutos nacionales de segunda enseñanza y también a las Universidades.

Los católicos, sin embargo, reclaman la creación de Liceos o Institutos de segunda enseñanza para la mujer.

Las clases de la Escuela de Estudios del Magisterio son tam-

---

(1) En Francia ha llegado a ordenarse para las escuelas oficiales que las mesas de dos asientos estuviesen ocupadas precisamente por un niño y una niña.

bién de asistencia mixta, y, por fortuna, no se ha dado ningún caso de inmoralidad, ni es fácil que se dé, atendiendo a la edad y cultura de los alumnos y alumnas de dicha Escuela.

26. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.—Completan y amplían el contenido doctrinal del presente capítulo las obras a que se refieren las siguientes notas bibliográficas:

ADRÉMAR, Vicomt.—*La nouvelle éducation de la femme des classes cultivées.*—Paris, 1910?

ADVANCE *in Co-Education. Artiches by various. Authors.*—London, 1919.

ALARCÓN Y MELÉNDEZ, Julio.—*Un feminismo aceptable.*—Madrid, 1908.

Es un estudio biobibliográfico de doña Concepción Arenal.

ALCOTT, Louisa M.—*Little women wedded; or good wives.*—London, 1920.

323 págs. en 8.°

ALVAREZ QUINTERO, Serafín y Joaquín.—*La mujer española. Una conferencia y dos cartas.*—Madrid. Imp. V. Rico, 1917.

90 págs. en 8.°

ANALES *del Primer Congreso Feminista de Yucután.*—Mérida, Yucután, México, 1916.

ARENAL, Concepción.—*La mujer del porvenir.*—Madrid, 1884.

ARENAL, Concepción.—*Memoria del Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano sobre la educación de la mujer.*—Madrid, 1892.

BADLEY, I. H.—*Co-education and its part in a complete education.*—Cambridge, 1920.

39 págs. en 12.°

BARBAUD, C. et C. LEFÈVRE.—*La puberté chez la femme.*—Paris, 1897.

VIII + 112 págs. en 8.°

BATESON, Margaret.—*Professional women upon their profession.*—London, 1895.

BEAUFRETON, Maurice.—*La mujer en el hogar. Su educación social.*—Madrid, 1910?

230 págs. en 8.° m.

BEBEL, A.—*Die Frau und der Sozialismus.*—Stuttgart, 1899.

BEEDY, Mary E.—*The joint education of young men and women in the American schools and colleges.*—London, 1873.

BLANC Y BENET, J.—*Ensayo crítico de la coeducación de los dos sexos.*—Barcelona, 1911?

BLANC Y BENET, J.—*La escuela mixta.*—Barcelona, 1926?

268 págs. en 8.°

Trata principalmente del problema sexual en la escuela.

Bodin, Marguerite.—*Les surprises de l'Ecole mixte.*—Paris, 1905.
Trata del problema sexual en las escuelas mixtas.

Boigey, Maurice.—*Education physique féminine.*—Paris, 1925.

Brackett, Anna C.—*Women and the higher education.*—New York, 1893.

Brühl, M.—*Die Natur der Frau.*—Leipzig, 1902.

Buisan Pellicer, Eduardo.—*Educación higiénica de la mujer y su influencia en el desarrollo físico y moral de los hijos.*—Madrid, 1920?
Es opúsculo premiado por la Sociedad Española de Higiene..

Burness.—*La coéducation dans les écoles secondaires.*—Lille, 1920?

Cabral da Costa Sacadura, Sebastián.—*A idade puberdade na mulher em Portugal. Suas relaçoes com a Pedagogia.*—Lisboa, 1912.

Calo, Giovanni.—*Il problema della coeducazione e altri studi pedagogici.*—Milano, 1914.
512 págs. en 8.° con mucha bibliografía.

Campan, Mad.—*Tratado de la educación de las niñas.*—Barcelona, 1845.
264 págs. en 8.°

Campbell, Dudley.—*Mixed education of boys and girls in England and America.*—London, 1874.

Campbell, H.—*Differences in the nervous organisation of man and woman.*—London, 1891.

Castro, Fernando de.—*Discurso inaugural de las conferencias dominicales para la educación de la mujer en la Universidad Central.*—Madrid, 1869.

Catalina, Severo.—*La mujer.*—Madrid, 1888.
404 págs. en 8.°
El capítulo I de esta obra notable trata de la educación de la mujer y el XXIII de los estudios propios para su sexo.

Claret, Antonio.—*Instrucción que debe tener la mujer...*—Barcelona, 1886.

Clarke, Edw. H.—*Sex in education, or a fair chance for girls.*—Boston, 1875.

Classen, Dr.—*Studien zur Sexualpsychologie und —pädagogik der Gegenwart.*—Langensalza, 1930?

Cobos de Villalobos, Amantina.—*Mujeres célebres sevillanas.*—Sevilla, 1917.
XVI + 180 págs. en 8.°

Coeducation *of the sexes in the United States.*
Véase el *Report of the Commissioner of Education for the Year 1900-1901* (Washington, tomo II, 1903), págs. 1.217-1.315.

Es una extensa y muy documentada monografía, dividida en cinco partes ,con los títulos siguientes:

I. La coeducación en las escuelas públicas.—II. La coeducación en los colegios y universidades.—III. Opiniones autorizadas sobre la coeducación.— IV. La coeducación en los países extranjeros.—V. Bibliografía, la mayor parte de artículos de revistas.

COHN, J. et DIEFFENBACH.—*Recherches sur les différences de sexe d'age et de talent des enfants d'école.*

Véanse el número II de *Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung,* y el III de *Internationales Archiv für Schulhygiene,* de Hamburgo, correspondientes ambos al año 1911.

COLPI T., Simeoni.—*Pedagogia femenile.*—Perugia (Italia), 1910?

COLLARD, F.—*Pourquoi les femmes doivent-elles apprendre le latin?*—Louwain, 1920.

COMBES, Paul.—*Le Livre de l'Educatrice.*—Avignon, 1920?

COMENGE, Luis.—*Generación y crianza (Diferencias entre el hombre y la mujer).*—Barcelona, 1910?

CONFERENCIAS *dominicales sobre la educación de la mujer.*—Madrid, 1869.

Se dieron en la Universidad de Madrid siendo rector D. Fernando de Castro y tomaron parte en ellas Sanromá, Rada y Delgado, Canalejas (D. F.), Corradi, Segovia (A. M.), Labra, Casas (S.), Moret, Echegaray, Rodríguez (Gabriel), Alvarez Osorio, Asenjo Barbieri, Moreno Nieto, Tapia (Tomás), García Blanco y Pi y Margall.

CONILL, Víctor.—*Ensayo de correlación endocrino-psicológica en la mujer. Fundamentos biológicos del destino de la mujer.*—Barcelona, 1927.

44 págs. en 4.° m.

CONILL, Víctor.—*Orientaciones en la educación intelectual de la niña.* Barcelona, 1928.

Es un discurso académico.

COOLEY, Anna M.—*Domestic art in woman's education.*—New York, 1912.

CRAMER, Dr.—*Pubertät und Schule.*—Leipzig, 1911.

CREMADES BERNAL, Antonio.—*La mujer como educadora ¿cuál es su misión?*—Valencia, 1904.

CRÓNICA *documentada* [*del*] *Institut de Cultura i Biblioteca popular de la dona. 1922.*—Barcelona, 1923.

58 págs. de texto castellano + 58 págs. con texto catalán + 22 láms.

DANE, Clemence.—*Regiment of Women.*—London, 1917.

Es un extracto novelesco de la obra de John KNOX titulada *Firts Blast of the Trumpet against the Monstrous Regiment of Women.*

DAVIES, Emily.—*The higher education of women.*—London, 1866.

D'AZAMBUJA, G.—*Ce que le Christianisme à fait pour la femme.* — Paris, 1910?

DEBAY, A.—*Histoire naturelle de l'homme et de la femme.*—Paris, 1870.

DERAISME, M.—*Eve dans l'humanité. Les droits de l'enfant.*—Paris, 1920?

DEVEREUX, Susana. — *Tratado de cultura física para la mujer.* — Madrid, 1930?

DOLIDON, H.—*L'Éducation menagère des jeunes filles.*—Paris, [1919].

DONNA *(La) nella sua educazione religiosa, morale e intellettuale.*—Milano, 1861.

DRAPPER, S.—*Körperschule für das Mädchenturnen.*—Leipzig, 1929?

DUPANLOUP, Félix.—*Aux femme du monde.*—Orléans, 1900.

DUPANLOUP, Félix.—*La educación de las hijas de familia y estudios que convienen a las mujeres en el mundo.*—Barcelona, 1880.

XVII + 300 págs.

DUPANLOUP, Félix.—*Mujeres sabias y mujeres estudiosas.*—Madrid, 1876.

128 págs. en 8.° m.

ELLIS, Havelock.—*Man and Woman.*—London, 1899.

ELLIS, Havelock.—*Studies in the psychology of sex.*—Philadelphia, 1906-8.

ELLIS, Havelock.—*Hombre y Mujer.*—Madrid, 1910?

Es traducción del inglés.

ELLIS, Havelock.—*Estudios de Psicología sexual.*—Madrid, 1913.

ELLIS, Havelock. — *L'educazione del cuore. Il miglior compito della donna.*—Firenze, 1884.

190 págs. en 8.° m.—Es 6.ª edición traducida del inglés.

ENGELMANN, Susanne.—*Die Erziehung des Mädchens.*—Leipzig, 1929.

ENSEÑANZA *(La) en el Japón.*—Fundación de la primera Escuela Superior de Comercio por los misioneros dominicos en la ciudad de Matsuyama.—Matsuyama (Japón), 1930.

La escuela es femenina y está a cargo de religiosas dominicas.

EVARD, Margarita.—*La Adolescente.*—Madrid, 1918?

Es traducción del francés.

FÉNÉLON, François.—Véase SALIGNAC de la Mothe-Fénélon, François.

FERRIÈRE, Adolphe.—*La Coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école.*—Gèneve, 1926.

IV + 68 págs. en 8.°

FERRIÈRE, Adolphe.—*Les conditions de succés de la coéducation dans les internats.*—Bruxelles, 1911.

FERRIANI, Lino.—*Las mujeres y los niños en la vida social.*—Barcelona, 1912?

Es traducción del italiano.

FEYEL, Paul.—*Les Jeunes filles françaises et le Problème de l'Education.* Paris, 1918?

FINOT, J.—*Préjugé et problème des sexes.*—Paris, 1920?

Es séptima edición.

FONSEGRIVE, George.—*L'enseignement féminin.*—Paris, 1898.

FÖRSTER, F. W.—*Sexualethik und Sexualpädagogik.*—München, 1913.

Es cuarta edición.

FRANCILLON.—*Essai sur la puberté chez la femme.*—Paris, 1906.

FRATI, L.—*La donna italiana.*—Torino, 1899.

FURLANI, R.—*L'Educazione della donna.*—Roma, 1903.

GARCÍA ANTÚNEZ, Luis.—*Evolución del sexo femenino en la sociedad.*—Mahón, 1917.

GARCÍA BLANCO, Antonio M.—*Educación conyugal de la mujer.*—Madrid, 1869.

GARCÍA Y GARCÍA, Elvira.—*Tendencias de la Educación femenina correspondiente a la misión social que debe llenar la mujer en América.*—Lima, 1908.

GATTI DE GAMOND.—*Education et Féminisme.*—Bruxelles, 1920?

GEDDES, Prof., and J. A. THOMSON.—*Sex.*—London, 1927?

Es el volumen 86 de la "Home University Library of Modern Knowledge".

GEMELLI, Agostino.—*La educazione fisica della donna.*—Milano, 1926.

El autor es religioso franciscano.

GIBON, Fénélon.—*L'Enseignement secondaire féminin.*—Paris, 1920.

XII + 220 págs. en 8.°

GIMENO DE FLAQUER, Concepción.—*La mujer intelectual.*—Madrid, 1901.

GIMENO DE FLAQUER, Concepción.—*Ventajas de instruir a la mujer y sus aptitudes para instruirse.*—Madrid, 1896.

GIROUD, V. G.—*Cempuis. Education intégrale, coéducation des sexes.*—Paris, 1900.

GOLTZ, B.—*Zur Charakteristik und Naturgeschiste der Frauen.*—Berlin, 1859.

GONCOURT, E. et J.—*La femme au XVIII^e siècle.*—Paris, 1898.

GONZÁLEZ BLANCO, E.—*El Feminismo en las sociedades modernas.*—Barcelona, 1910?

GONZÁLEZ PARRA, Faustino.—*Educación de la mujer.*—Valladolid, 1896.

GOODSELL, Willystine.—*The Education of Women.*—New York, 1923.

378 págs. en 8.°

GRANT, C.—Véase HODGSON, N.

GRÉARD, Octavie.—*L'éducation des femmes par les femmes.*—Paris, 1889.

HARDY DE BEAULIEU, Ch.—*L'éducation de la femme.*—Paris, 1867.

HALL, G. Stanley.—*Adolescence.*—New York, 1904.

HALL, G. Stanley.—*Points of Difference between. Men and Women, Inherent and Acquired.*

Memoria presentada a la "International Conference of Women Physicians" de New York (15 septiembre al 25 octubre de 1919).

HARMEL, F.—*Une grave question de l'éducation des jeunes filles: la chasteté.*—Paris, 1912.

HEYMANS, G.—*Die Psycologie der Frauen.*—Heildelberg, 1920?

Es obra fundamental sobre la materia.

HEYMANS, G.—*La Psychologie des femmes.*—Paris, 1925.

XL + 315 págs. en 8.° con bibliografía.

Es traducción del alemán.

El autor es profesor de Filosofía de la Universidad de Groningen (Holanda).

HGGINSON, Th. W.—*Common sense about women.*—London, 1897.

HODGSON, N., and C. GRANT.—*The case of coeducation.*—London, 1913.

320 págs. en 8.°

HOFFMANN, Dr.—*Die Koedukation.*—Düsseldorf, 1930?

28 págs. en 4.°

El autor es profesor de Religión en Münich.

Es publicación de la "Katholiche Organization Deutschlands" de dicha capital.

HOWARD, B. A.—*The Mixed School: a Study of Co-Education.*—London, 1928.

HUGUENIN, Elisabeth.—*La coéducation des sexes. Experiences et réflexions.*—Neuchâtel, 1929.

152 págs. en 8.°

Hay traducción castellana publicada en Madrid el año 1930.

ING (seud.).—Véase SUREDA Y BLANES, Francisco.

JAEKEL, V.—*Die Natur der Frau.*—Berlin, 1900.

JORAN, Théodore.—*Autour du féminisme.*—Paris, 1906.

220 págs. en 8.°

JORAN, Théodore.—*Le mensonge du féminisme.*—Paris, 1905.

458 págs. en 8.°

KLAPAN FAHSEL, Helmut.—*Ehe, Liebe und Sexual Problem.*—Freiburg im Breisgau, 1930?

VIII + 141 págs. en 4.°

El autor es sacerdote católico.

KNOX, John.—*Firt Blast of the Trumpet against the Montrous Regiment of Women.*—London, 1916?

LAEKE, Albert H.—*The Vocational Education of girls and women.*—New York, 1918.

430 págs. en 8.° con láminas y abundante bibliografía.

LAFUENTE, Luz.—*El problema del sexo en la Escuela primaria.*—Cartagena, 1929.

40 págs. en 4.°

La autora propone, de acuerdo con la doctrina del doctor Marañón, lograr para los alumnos la mayor diferenciación sexual.

LANESAN, J. de.—*L'éducation de la femme moderne.*—Paris, 1920?

LANGE, H.—*Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau.*—Berlin, 1900?

LAMY, E.—*La mujer del porvenir.*—Barcelona, 1907.

Es traducción del francés.

LANESSAN, Y. L. de.—*L'éducation de la femme moderne.*—Paris, 1908.

LA VAISSIÈRE, J. de la.—*La Coéducation des sexes et la Science positive.*—Paris, 1918.

38 págs. en 8.° m.

LEFÈVRE, C.—Véase BARBAUD, C.

LEFÈVRE, M.—*La femme a travers l'histoire.*—Paris, 1902.

LEGOUVÉ, Erneste.—*Histoire morale des femmes.*—Paris, 1900?

LETAMENDI, J. de.—*La Mujer. Estudio social.*—Madrid, 1883.

42 págs. en 16.° m.

LINCOLN, Edward Andrews.—*Sex differences in the growth of American school children.*—Baltimore, 1927.

XII + 189 págs. en 12.° con tablas.

LIPMANN, Otto.—*Psychische Geschlechtsunterschiede.*—Leipzig, 1917.

Con abundante bibliografía.

LOMBROSO, Gina.—*L'ame de la femme.*—Paris, 1922.

318 págs. en 16.°.—Es traducción del italiano.

La autora, que es hija del conocido antropólogo, sostiene que la mujer se diferencia del hombre física y psicológicamente.

LOMBROSO, P.—*Caratteri della femminilità.*—Torino, 1909.

LORIENT, Myrtil.—*La mujer educada.*—Madrid, 1907.

MANGANARO, Bianchina.—*L'educazione della donna secondo la dottrina del Rousseau e fondamento naturale di essa.*—Catania, 1921.

24 págs. en 8.°.

MANTEGAZZA, P.—*La Psychologie de la femme.*—Paris, 1900?

Es traducción del italiano.

MARAÑÓN, Gregorio.—*Biología y feminismo.*—Madrid, 1920.

MARHOLM, L.—*Zur Psychologie der Frau.*—Berlin, 1897-903.

MARION, Henri.—*Psychologie de la Femme.*—Paris, 1922?

307 págs. en 8.°.—Es octava edición.

MARTIN, M.—*Psychologie der Frau.*—Leipzig, 1904.

MARTÍNEZ DÍAZ, Antonio.—*La instrucción de la mujer.*—Sevilla, 1892.

MARTÍNEZ SIERRA, Gregorio.—*El amor catedrático.*—Madrid, 1921.

Novela de costumbres académicas para estudiar socialmente la coeducación en una clase de Histología.

El autor es conocido feminista.

MAUVEZIN, Louise.—*Rose des Activités Féminines pour l'Orientation Professionnelle de Jeunes Filles vers les métiers ménagers et hôteliers, les métiers manuels et commerciaux, les carrières administratives, les carrières de l'enseignement, les professions libérales et sociales.*—Bordeaux, 1925.

432 págs. en 8.° m. con gráficos.

MAJORITY *and minority reports of the special committe on the subject of coeducation of the sexes.*—Boston, 1890.

Es publicación del "School Committee" de dicha población.

MEUMANN, E.—*Thesen zur psychogischen Grundelegung der Probleme der Koeducation und der Koinstruktion.*

Véase el número de *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik,* de Leipzig, 1912?, págs. 504-13.

MEYLAN, V. F. Th.—*La coéducation des sexes.*—Paris, 1904.

MILLS, Elliot E., and Edward S. TYLEE.—*Boys and girls should they be educated together.*—Oxford, 1906.

MIRGUET, M.—*L'éducation de la jeune fille contemporaine.*—Bruxelles, 1911.

MITTENZWEY, L.—*Frauenfrage und Schule mit besonderer Berücksichtigung d. Gemeinschafterziehung-Koeducation-beider Geschlechter.*—Langensalza, [1910?]

MOEBIUS, P. J..—*La inferioridad mental de la mujer.*—Valencia, 1910?

Es traducción del italiano.

MOLIÈRE.—Véase POQUELIN, Jean Baptiste.

MONOD, A.—*La femme.*—Paris, 1900?

MORA, José Joaquín de.—*Cartas sobre la educación del bello sexo.*—Valparaíso, 1856.

MORET Y PRENDERGAST, Segismundo.—*Sobre la educación de las mujeres.*—Madrid, 1879.

40 págs. en 4.°

NEERA.—*Les idées d'une femme sur le féminisme.*—Paris, 1908.

NEWCASTLE-UPON-TINE *Association of Schoolmasters. Co-Education or Separation? An Examination of the Question by the Education Committee of the Association.*—Newcastle, 1924?

ORIENTATION *Professionnelle des Jeunes Filles, par "La Rose des activités féminines".*—Bordeaux, 1926.

Es publicación de la "Chambre des métiers de la Gironde".

PANADÉS Y POBLET, José.—*La educación de la mujer según los más ilustres moralistas e higienistas de ambos sexos.*—Barcelona, 1881-8.

Tres tomos.—Es obra de más volumen que mérito.

PASCUAL DE SAN JUAN, Pilar.—*Cartas... sobre la educación de la mujer.* Barcelona, 1875.

PASCUAL DE SAN JUAN, Pilar.—*La educación de la mujer.*—Barcelona, 1896.

VIII + 376 págs. en 8.°

PAVISICH, P. A.—*Mujer antigua y mujer moderna.*—Madrid, 1910?

398 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

PEETERS, Edward.—*L'Education des femmes.*—Ostende, 1914?

PERSIGOUT, Gabriel.—*Féminisme et Pédologie.*—Gand, 1913.

PICCIOLI, Luigia.—*La coeducazione: sua origine, svolgimento e importanza.*—Firenze, 1923.

76 págs. en 8.°

[POQUELIN, Jean Baptiste] (1).—*La escuela de las mujeres.*—Valencia, 1815.

Es una comedia traducida del francés que tiene por asunto la educación de la mujer.

POIRSON, S.—*La co-éducation, ses causes, ses effets, son avenir.*—Paris, 1911.

RABAZA, Calasanz.—*Posiciones de la mujer en las avanzadas del catolicismo.*—Madrid, 1915?

XXIV + 280 págs. en 8.°

RÉMUSAT, Mme. de.—*Essai sur l'éducation des femmes.*—Paris, 1841.

REBIÈRE, A.—*Les femmes dans la science.*—Paris, 1897.

RECASÉNS, Sebastián.—*Educación sexual femenina.*—Madrid, 1927.

RÈGLA, P. de.—*La femme.*—Paris, 1900?

RICHARD, G.—*La femme dans l'histoire.*—Paris, 1920?

RODRÍGUEZ RUBÍ, Angel.—*La educación e instrucción que debe recibir la mujer.*—Madrid, 1882.

80 págs. en 4.° m.

(1) Es el nombre propio de Molière.

Rössler, A.—*Die Frauenfrage.*—Freiburg im Breisgau, 1928?

Rouma, Georges.—*Essai de coéducation à l'école normale de Sucre.*—Bruxelles, 1911.

Rousselot, P.—*La Pédagogie feminine. Extraits de tous les traités sur l'enseignement des femmes.*—Paris, 1920?

Ruiz Amado, Ramón.—*La educación femenina.*—Barcelona, 1923.

200 págs. en 8.°

El autor es religioso de la Compañía de Jesús.

Saldaña, Quintiliano.—*Sexología. Ensayos.*—Madrid, 1930.

266 págs. en 8.° m.

Salignac de la Mothe-Fénélon, François.—*Escuela de mujeres y educación de niñas.*—Madrid, 1770.

174 págs. en 16.° m.

Salignac de la Mothe-Fénélon, François.—*La educación de las jóvenes.* Barcelona, 1911?

162 págs. en 8.° m.

Salustio, Dr. (seud.).—*La mujer tal cual debe ser.*—Madrid, 1868.

Sánchez-Sierra, Francisco.—*Triunfo del feminismo.*—Madrid, 1911..

Santiago y Gadea, Augusto C. de.—*Cantares y juegos de las niñas.*—Madrid, 1910.

XVI + 128 págs. en 8.° m.

Schilfarth, Else.—*Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung.*—Leipzig, 1929?

XIII + 264 págs. en 8.° m.

Schofield, *A.* T.—*The Mind of a Woman.*—London, 1919?

Schuyten, M.-C.—*L'Education de la femme.*—Paris, 1908.

Seijo, Vicente del.—*Capacidad e incapacidad natural de las mujeres para las ciencias y las artes.*—Madrid, 1801.

Sela, Aniceto.—*Sobre la educación física de la mujer.*—Valencia, 1888.

Senet, Rodolfo.—*¿Es superior el hombre a la mujer?*—Buenos Aires, [1915?]

Serrano del Corazón de Jesús, Casimiro.—*Guía de las madres de familia en la educación de sus hijos.*—Madrid, 1874.

El autor era a la sazón religioso de las Escuelas Pías.

Serrano de Xandrí, Leonor.—*La educación de la mujer de mañana.*—Barcelona, 1925.

372 págs. en 8.°

Serrano de Xandrí, Leonor.—*La educación y las profesiones femeninas.*—Madrid, 1925?

Shields, T. E.—*The Education of our girls.*—New York, 1907.

Simmel, G.—*Zur Psychologie der Frauen.*—Berlin, 1890.

Sinués, María del Pilar.—*Estudios acerca de la educación de la mujer.* Madrid, 1910.

392 págs. en 8.° m.

Sinués, María del Pilar.—*Un libro para las madres.*—Madrid, 1885.

Spalding, Mgr.—*L'Education superieure des Femmes.*—Paris, 1910?

Traducción de Félix Klein.

Stuart, Juana Erskine.—*La educación católica, especialmente de las niñas.*—Barcelona, 1912.

[Sureda Blanes, Francisco].—*Sobre la educación de la mujer,* por Ing. (seud.).—Palma de Mallorca, 1918.

252 págs. en 8.°

Tableau *sinoptique des professiones feminines.*—Paris, 1906.

Tanasi, Teodolinda.—*La coeducazione.*—Modina, 1922.

Terrier, A.—*La femme. La situation réelle. La situation idéale.*—Paris, 1920?

Es traducción del inglés.

Tews, J.—*Die Mutter in Arbeiterhause.*—Langensalza, [1910?]

En 8.° m.

Thulié, H.—*La femme. Essai de Sociologie physiologique.*—Paris, 1885.

Thomson, J. A.—Véase Geddes, Prof.

Torres Campos, Rafael.—*La reforma de la enseñanza de la mujer y la reorganización de la Escuela Normal Central de Maestras.*—Madrid, 1884.

Tournier, Chanoine.—*La Coéducation des Sexes. Son immoralité. Son illegalité.*—Paris, 1914?

Trombetta, M.—*La donna non pui istruire nè educare.*—Torino, 1909.

Tylee, Edwards. S.—Véase Mills, Elliot E.

Vaissière, J. de la.—Véase La Vaissière, J. de.

Villermont, Comtesse M. de.—*Le Mouvement féministe.*—Paris, 1910?

2 vols. en 8.°

Vives, Luis.—*La instrucción de la mujer cristiana.*—Madrid, 1890?

Waldorp-Schreuder.—*Coeducatie.*—Boorn (Holanda), 1916.

Weaver, W. D.—*Types of schools for the higher education of women.*—Charlotterville, 1918.

Weininger, E.—*Sesso e carattere.*—Torino, 1912.

Wilhelmi de Dávila, Bertha.—*Aptitud de la mujer para todas las profesiones.*—Madrid, 1893.

Wood-Allen, Mary.—*Lo que debe saber la niña.*—Madrid, 1907.

Es traducción del inglés.

Wood-Allen, Mary.—*Lo que debe saber la joven.*—Madrid, 1907.

Es traducción del inglés.

WOOD-ALLEN, Mary.—*Lo que debe saber la mujer a los cuarenta y cinco años.*—Madrid, 1907.

Es traducción del inglés.

WOODS, Alice.—*Advance in coeducation.*—London, 1918.

WOODS, Alice.—*Coeducation, a serie of essays by various authors.*—London, 1903.

WOODY, T.—*A History of Women's Education in the United States.*—New York, 1930.

2 vols. en 8.°

WRESCHNER, A.—*Vergleichende Psychologie der Gerchlechter.*—Zürich, 1920?

ZIERTMANN, P.—*Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und in Amerika.*—Leipzig, 1909.

APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO

Este "Apéndice", que se ha redactado por las razones indicadas en el "Prólogo", completa y, en algunos casos, corrige las "Notas bibliográficas" que se hallan al final de los capítulos.

Deben, pues, tenerse en cuenta las que ahora se añaden para completar las que corresponden a cada capítulo de la obra.

PRIMER TOMO

Preliminares

Capítulo II, páginas 59-67.

AGUAYO, M.—*Pedagogía científica.* La Habana, 1930.

BARTH, P.—*Pedagogía general y especial.*—Madrid, 1915?

BEHN, S.—*Kritik der pädagogischen Erkenntnis.*—Bonn, 1923.

BIERVLIET, J. J. van.—*Primeros elementos de Pedagogía Experimental.*—Madrid, 1925.

BOPP, L.—*Principes généraux de Pédagogie d'Amiel.*—Paris, 1925.

CLAPARÈDE, E.—*Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale.* Genève, 1915.

COMENIUS, J. A.—*Scritti pedagogici minori e pagine di libri scolastici.* Palermo, 1911.

COMPAYRÉ, G.—*Herbart y la educación por la instrucción.*—Madrid, 1909.

DE DOMINICIS, S. F.—*La pedagogia scientifica e la sua funzione sociale.*—Torino, 1882.

DELLA VALLE, D.—*La Pedagogia sperimentale.*—Roma, 1911.

DEUCHLER, G.—*Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik.*—Langensalza, 1910?

DIZIONARIO *della scienze pedagogische.*—Milano, 1929.

DÜRR, E.—*Einführung in die Pädagogik.*—Leipzig, 1908.

EXPERIMENTELLE *(Die) Pädagogik.*—Wiesbaden, 1905.

FRIEDEL, V. H.—*Problèmes pédagogiques.*—Paris, 1910?

GAZAGNE, M.—*Le basi della pedagogia.*—Roma, 1920?

GEORGE, A. E.—*Il metodo della Pedagogia scientifica.*—Roma, 1910?

GIL MUÑIZ, A., y V PERTUSA.—*Pedagogía moderna. Tratado de la enseñanza.*—Málaga, 1928.

HAHN, E.—*Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen.*—Leipzig, 1926-27.

HEILMANN, K.—*Handbuch der Pädagogik.*—Berlin, 1915.

HELLER, T.—*Grundriss der Heilpädagogik.*—Leipzig, 1925.

HERDER, G. G.—*Scritti pedagogici.* Palermo, 1911.

JOURNAL *(The) Experimental Pedagogy.*—London, 1920.

JAHRBUCH *des Vereins für wis-*

senschaftliche Pädagogik.—Dresden, 1915.

KRIECK, E.—*Grundriss der Erziehungswissenschaft.*—Leipzig, 1927.

KRIECK, E. — *Menschenformung. Grundzüge der vergleichende Erziehungswissenschaft.*—Leipzig, 1925.

KUHN, W.—*Der Arbeistbegriff der Pädagogik.*—Stuttgart, 1929.

LAPIE, P.—*La Science de l'éducation.*—Paris, 1916?

LAY, W. A.—*Manual de Pedagogía.*—Madrid, 1925.

LAY, W. A.—*Pedagoggía experimental.*—Barcelona, 1928.

LEHMANN, G. — *Zur Grundlegung der Kulturpädagogik.*—Berlin, 1929.

LOMBARDO-RADICE, G. — *L'ideale educativo. Lezioni di pedagogia generale.*—Palermo, 1925.

MANN, W.—*Lecciones de Introducción a la Pedagogía experimental.*—Santiago de Chile, 1906.

MESSER, A.—*Pädagogik der Gegenwart.*—Berlin, 1926.

MONTESSORI, M. — *La Pedagogía contemporánea.*—Madrid, 1928.

PADAGOGISCHES *Jahrbuch.*—Wien, 1914.

PADAGOGISCHES *Lexikon.*—*Bielefeld* und Leipzig, 1929.

PALCOS, A.—*Ciencia y Pedagogía.* La Plata, 1929.

PAULSEN, F.—*Pädagogik.* — Gotha, 1927?

PAULSEN, F.—*Pedagogía racional.* Barcelona, 1927.

PERTUSA, V., y A. GIL MUÑIZ.—*Pedagogía moderna. Tratado de la educación.*—Málaga, 1929.

REIN, W.—*Pädagogik in systematischer Darstellung.* — Langensalza, 1928.

RÉMY, L.—*Les bases scientifiques de la Pédagogie et de la Méthodologie.*—Bruxelles, 1918?

RESTA, R.—*I problemi fondamentali della pedagogia.*—Milano, 1911.

ROMANO, P.—*Per una nuova coscienza pedagogica.*—Torino, 1923.

ROYO Y VILLANOVA, A.—*La Pedagogía como ciencia social.*—Valladolid, 1915.

SÁNCHEZ, J. R.—*Iniciación pedagógica.*—Madrid, 1918.

SANTINI, G.—*La pedagogia come scienza dell'espressione didattica* — Catania, 1914.

SANTULLANO, L.—*Ciencia y Educación contemporáneas.*—Madrid, 1929.

SIMON, Th.—*Pedagogía experimental.*—Madrid, 1929.

TAURO, G.—*Problemi di Pedagogia.*—Milano, [1910?]

TAISCHER, W.—*Pedagogía teórica y didáctica general.* — Buenos Aires, 1920?

VAZ FERREIRA, C.—*Estudios pedagógicos.* Serie I.—Barcelona, 1921.

VENTURA, L.—*Esiste la Pedagogia?* Milano, 1920.

WAGNER, J. — *Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft.*—Leipzig, 1926.

WEIGL, F. — *Experimentell-pädagogik Erforschung der Begabungsdifferenzen.*—Leipzig, 1926.

ZIEGLER, J.—*Pedagogía general.*—Barcelona, 1926?

NOTA.—Véanse, además, los artículos referentes a "Ciencia de la educación" en las páginas 171-81 del primer tomo y en las 839-42 del presente.

Capítulo III, págs. 73-4.

ANDRADE, M. de J.—*Cuestioncillas pedagógicas.*—[Quito, 1910?]

AUBERT, J.—*Curso de pedagogía y metodología.* — Santiago de Chile, 1920.

BARNUTIU, S. — *Pedagogie.* — Jasi (Rumania), 1870.

BENCIVENNI, I.—*Appunti di pedagogia e didattica.*—Livorno, 1905.

CHARBONEAU, M.—*Cours theorique et pratique de Pédagogie.* — Paris, 1877.

DE DOMINICIS, S.—*Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri.*—Roma, 1915.

DETAILLE, L. — *Pédagogie.* — Liège, 1928.

DIRECTOIRE *pédagogique à l'usage des écoles chrétiennes.*—Paris, 1903.

GABRIEL, E.—*Manuel de Pédagogie à l'usage des Écoles catholiques.*—Tours, 1915?

GABRIEL, E.—*Manual de Pedagogía para uso de las escuelas católicas.*—Paris, 1910?

GABRIELESCU, J. J.—*Curs de pedagogie.*—Craiova (Rumania), 1891.

GARCÍA MORÁN, C.—*Pedagogía Práctica.*—Madrid, 1923.

GUÍA *de las Escuelas Cristianas.*—Tours, 1900?

LAPIE, P.—*Pédagogie française.*—Paris, 1926.

MELIDON, G. R.—*Elemente de Pedagogie.*—Jasi (Rumania), 1870.

MONTHLY *Record of current educational publications.*—Washington, D. C., 1920.

MOSQUERA, N.—*Tratado práctico de Pedagogía.*—[Quito, 1910?]

MUNTADAS, P.—*Apuntes de Pedagogía práctica.*—Madrid, 1914.

ROUSSELOT, P.—*Pédagogie historique.*—Paris, 1920?

SANTA MARÍA Y SÁENZ, M.ª C.—*Tratado de Pedagogía.* Tomo I.—Lugo, 1928.

SENET, R.—*Apuntes de Pedagogía.* Buenos Aires, 1912?

SIMON, Th.—*L'art d'élever les Enfants.*—Paris, 1926.

TOMMASEO, N.—*Pratica dell'educazione.*—Firenze, 1921.

WHITFORD, W. G.—*An introduction to art education.*—New York, 1929.

Capítulo IV, págs. 86-8.

BIBLIOGRAPHY *of Current Research Studies in Education.*—Washington, 1928.

CLAWSON, C. R.—*Bibliography of education.*—New York, 1913.

HANDBUCH *Encyklopädagogisches der Erziehungskunde.*—Wien und Leipzig, 1906.

HELLER, Th., Fr. SCHILLER und M. TAUBE.—*Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und des Jugendefürsorge.*—Leipzig, 1911.

JAHESBERICHT *(Pädagogischer) von 1911.*—Leipzig, 1912.

LEXICON *(Pädagogisches).*—Véase SCHWARTZ, H.

LISTS *of Education Authorities, etc.* London, 1927.

MARTINAZZOLI, A., e L. CREDARO. *Dizionario illustrato di Pedagogia.*—Milano, 1910?

MORARD.—*Dictionarie général, usuel et classique d'education, d'instruction et d'enseignement.*—Paris, 1836.

PADAGOGISCHE *Blätter.* Einsiedeln, 1905.

PADAGOGISCHE *Blätter für Lehrerbildung.*—Gotha, 1908.

PADAGOGISCHE *Bücherschau.*—Leipzig, 1909.

SCHWARTZ, H.—*Pädagogisches Lexikon.*—Bielefeld, 1929.

VERZEICHNISSE *der Comenius.*—Bücherei in Leipzig, 1920.

Conocimientos técnicos

Cpaítulo I, páginas 171-81.

ADAMS, J.—*The Evolution of Educational Theory.*—London, 1927.

ALBERT, W.—*Erziehungs probleme der Gegenwart.*—Müuchen, 1928?

ARDIGÓ, R.—*La ciencia de la educación.*—Buenos Aires, 1906.

BAGLEY, W. Ch.—*El proceso educativo.*—Santiago de Chile, 1910?

BAIN, A.—*La Science de l'Education.*—Paris, 1930.

BARNÉS, D.—*La educación de la adolescencia.*—Barcelona, 1930.

BARNES, K.—*Studies in Education.* Philadelphia, 1903.

BARNETT, P. A.—*Common Sense in Education and Teaching.*—London, 1907.

BARTH, P.—*Die Elemente der Erziehungs— und Unterrichtslehre.*—Leipzig, 1923.

Bassi, P. D.—*La saggerza nell' educazione.*—Venezia, 1928.

Bell, B. J.—*Common sense in education.*—New York, 1928.

Blanco y Sánchez, R.—*Educación y enseñanza. Tratado elemental de Pedagogía.*—Madrid, 1912.

Blow, S. E.—*Symbodic education.* New York, 1897.

Boccardo, L.—*Educazione e corruzione?*—Roma, 1928.

Bode, B. H.—*Modern Educational Theories.*—New York, 1927.

Bolton, F. E.—*Principles of education.*—New York, 1910.

Bonatelli, P.—*Studi sull' educazione.*—Bologna, 1929.

Boone, R. G.—*Science of education.*—New York, 1904.

Buttler, N. M.—*El significado de de la educación.*—Nueva York, 1923.

Cobb, S. — *What in Progressive Education.*—New York, 1929.

Comenius, J. A.—*Didáctica Magna.*—Madrid, 1922.

Cornelius, H.—*Die Aufgabe der Erziehung.*—Langensalza, 1929.

Crawford, C. C.—*The technique of research in education.*—Los Angeles (Cal.), 1928.

Cubberley, E. P.—*An Introduction to the Study of Education and to Teaching.*—Boston, 1925.

Curoe, P. R. V.—*Principles of Education.*—New, York, 1926.

Chapman, H.-B. — *Organized Research in Education.* — New York, 1928.

Chapman ,J. C. and G. S. C.—*Principles of education.*—Boston, 1924.

De Dominicis, S. F.—*Idee per una scienza dell' educazione.* — Torino, 1924?

De Dominicis, S. F.—*La scienza comparata dell, educazione.*—Milano, 1913.

Della Valle, D.—*La teoria e la practica dell'educazione.*-Torino, 1928.

Demoor, J.—*Cours sur les bas scientifiques de l'éducation.*—Bruxelles, 1897.

Demoor, J. et Jonckheere. — *La Science de l'Education.* — Bruxelles, 1925.

Demoor, J. y T. Jonckheere.—*La ciencia de la educación.*—Madrid, 1929.

Dewey, J.—*Los fines, las materias y los métodos de la educación.* IV.—Madrid, 1927.

Dewey, J.—*La educación progresiva y la ciencia de la educación.* Washington, 1928.

Education *(The) of the Adolescent.*—London, 1927?

Education *by life.* — Baltimore, 1914?

Eggersdorfer, F. X., M. Ettlinger und G. Raederscheidt.—*Allgemeine Erziehungslehre.* — Müunchen, 1928?

Eggersdorfer, F. X., M. Ettlinger und G. Raederscheidt.—*Handbuch der Erziehungswissenschaft.* Münchenn, 1928.

Engelmann, S.—*Die Erziehung des Mädchens.*—Leipzig, 1929.

Fernández y Fernández, Navamuel, M.—*Apuntes para la Ciencia de la educación.*—Madrid, 1902.

Fletcher, A. E.—*Cyclopaedia of Education.*—London, 1892.

Förster, F. W.—*Erziehung und Sellsterziehung.*—Gotha, 1927?

Förster, W. — *Lehrplan für die Knaben= und Mädchen= Fortbildungschule.*—Leipzig, 1921.

Freeman, F. N.—*Experimental education.*—Chicago, 1916.

Getzeny, H.—*Grundfragen der Arbeiterbildung.*—München, 1929.

Giner de los Ríos, F.—*Educación y Enseñanza.*—Madrid, 1925.

Good, C. V.—*How to research in education.*—Baltimore, 1928.

Götze, O. — *Die Erziehung des Volksschülers.* — Langensalza, 1929?

Handbuch *der Erziehung und Unterrichtslehere für höhehe Schulen.*—München, [1898?]

Henderson, E. N.—*A text-book*

in the pdinciples of education.—New York, 1912.

HENDERSON, E. N.—*The Principles of Education.*—New York, 1915?

HOMPANERA, B.—*Educación de la juventud.*—Madrid, 1918.

HORN, J. L.—*Principles of elementary education.*—New York, 1929.

HOWERTH, J. W.—*The theory of education.*—New York, 1926.

KEATING, F. P.—*Science of education.*—London, 1911.

KERSCHENSTEINER, G.—*Theorie der Bildung.*—Leipzig, 1928?

KOOISTRA, J.—*Sittliche Erziehung.* Leipzig, 1899.

KRIECK, E. — *Bildesngssystem der Kulturvölker.*—Leipzig, 1927.

KRIECK, E.—*Erziehung und Entwicklung.*—Karlruhe, 1921.

KRIECK, E.—*Grundiss der Erziehungswisenschaft.*—Leipzig, 1927.

KRIECK, E.—*Bosquejo de la Ciencia de la educación.*—Madrid, 1928.

LAISANT, C.-A. — *L'éducation fondée dans la science.*—Paris, 1896?

LAMBRUSCHINI, R.—*Dell, educazione.*—Torino, 1927.

LANKESTER, R.—*Science and Education.*—London, 1917.

LAZARSFELD, S.—*Technik der Eerziehung.*—Leipzig, 1929.

LOCKE, J.—*Education des enfants.* Amsterdam, 1737.

LOCKE, J.—*Pensieri sull' educazione. Dello studio.*—Firennze, 1922.

MANTOVANI, J.—*El problema de la educación.*—La Plata, 1929.

MARESCA, M. — *Il problema della scienza e l'educazione.*—Milano, 1926.

MARK, T.—*Modern Views on Education.*—Baltimore, [1914?]

MARTÍN CONTRERAS, E.—*Cómo educaremos a nuestros hijos.*—Madrid, 1910?

MAUXIÓN, M. — *La educación por la instrucción y las teorías pedagógicas de Herbart.*—Madrid, 1927.

MILTON, J.—*De Educación.* — Madrid, 1916.

MIRICK, G. A. — *Progesive education.*—Boston, 1923.

MOLINA, E.—*Educación contemporánea.*—Santiago de Chile, 1914.

MOLINA, E.—*La Cultura y la Educación general.* — Santiago de Chile, 1912.

MONROE, W. S.—*Studies in Education.*—Chicago, 1928.

MONTESSORI, M.—*La autoeducación en la escuela elemental.*—Barcelona, 1916.

MOSSO, A.—*La Riforma dell' Educazione.*—Milano, 1898.

NECKER DE SAUSSURE, A.—*L'educazione progressiva.* — Palermo, 1921.

NIEMEYER, A.-H.—*Principi fondamentali dell' instruzione e dell' educazione.*—Torino, 1833.

NORLIN, G. — *Integrity in Education.*—New York, 1926.

O'SHEA, M. V.—*Dinamic factores in education.*—New York, 1916.

OTTO, E. — *Algemeine Erziehungslehere.*—Leipzig, 1928.

PABST, A.—*Praktische Erziehung.* Leipzig, 1909.

PALAVICINI, F. F.—*Problemas de educación.*—Valencia, 1912.

RUSELL, B. — *On education.* — London, 1927.

POIRY, I.—*La reforma de la educación.*—Granada, 1923.

RAYMONT, T. — *The Principles of Education.*—London, 1927.

RICE, J. M. — *Scientific management in education.*—New York, 1913.

RUGG, H. O. — *Statiscal methods applied to education.*—Boston, 1917.

ROSELL, A.—*Enseñanza integral.*—Sabadell, 1905.

RÜHLE, O.—*Arbeit und Erziehung.* München, 1904.

RUSK, R. R.—*Experimental Education.*—London, 1927.

SALAS, D. E.—*Nuestra Educación i sus deficiencias.*—Santiago de Chile, 1913.

SARKAR, B. K.—*Introduction to the Science of Education.*—London, 1927.

SARKAR, B. K.—*Introduction to the*

Science of Education.—London, 1927.

SCHENCKENDORFF, E. von und H. LORENZ.—*Wehrkraft durch Erziehung.*—Leipzig, 1904.

SCHWEICKARD, D. M.—*Industrials arts in education.*—Peoria, III, 1929.

SELA, A.—*La educación nacional.*—Madrid, 1910.

SICILIANI, P.—*La scienza nell' educazione.*—Bologna, 1884.

SMITH, H. B.—*Education by living.*—Baltimore, 1914.

STURM, K. F.—*Allgemeine Erziehungswissenschaft.* — Osterwieck a. H., 1928.

STURT, M. and E. C. OAKDEN.—*Matter and Method in Education.*—London, 1929?

SUBJECTS,*of modern science relating of education.*—New York, 1920?

SUBRIE, A. L.—*The innductive determination of educational Method.*—Baltimore, [1914?]

TEWS, J.—*Moderne Erziehung in Haus und Schule.*—Leipzig, 1907.

THORNDIKE, E. L.—*Education: a Firtes Book.*—London, 1927.

TOMÁS Y SAMPER, R.—*Arte de la educación física, intelectual y moral en la familia y en la escuela.*—Madrid, 1926?

TROW, W. C.—*The Scientific Method in Education.*—Boston, 1925.

VALDÉS Y RODRÍGUEZ, M.—*Ensayos sobre educación teórica, práctica y experimental.*—Habana, 1898.

VERRET, S. — *L'éducation selon l'Evangile.*—Paris, 1911.

VIDARI, G.—*La Teoria dell' educazione.*—Milano, 1918.

VIDARI, G.—*L'educazione dell' nomo.*—Torino, 1927?

VILARINO UGARTE, R.—*Educad a los niños.*—Bilbao, 1905.

VITALI, V.—*Il renascimento educativo.*—Torino, 1900.

WYRME, J. C.—*Principles of Educational Method.*—New York, 1929.

YEAXLEE, B. A.--*Spiritual Values in Adult Education: a Study of a Neglected Aspect.*—Millford, 1925?

Capítulo III, págs. 204-7.

BAYÓN, F. F.—*Filosofía de la civilización didáctica escolar.* — Buenos Aires, 1915?

CLOSTERMANN, G.—*Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule.*—Langensalza, 1920?

HERBART, J. F—*Principales oeuvres de Herbart.*—Paris, 1910?

KRIECK, E.—*Philosophie der Erziehung.*—Jena, 1925.

KUTZNER, O.—*Der Sinn der Erziehung. Vorgedanken zu einer Philosophie der Erziehung.* — Langensalza, 1910?

LEIGTON, J. A.—*A democratic philosophy of Education.*—New York, 1928.

PARISOT, E. y E. MARTÍN.—*Principios filosóficos de la Educación.*—Madrid, 1928.

RUSK, R. R.—*The Philosophical bases of education.*—Boston, 1928.

SCHENEIDER, P.—*Die Erzichungswissenschaft in der Kulturphilosophie der Gegenwart.*—Langensalza, 1926?

THOMSON, G. H.—*A Modern Philosophy of Education.*—London, 1929.

TRATADO *elemental de Filosofía para uso de las clases, publicado por los profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina.*—Barcelona, 1927.

Capítulo IV, págs. 214-6.

BRANFORD, B.—*A Study of Mathematical Education, including the Teaching of Arithmetic.*—London, 1922.

DEWEY, J.—*Psychology of number.* New York, 1895.

FENTON, N. and D. A. WORCESTER. — *Educational measurerments.* — Boston, 1928.

SYMONDS, P. M.—*Measurement in Secondary Education.* — New York, 1928.

Capítulo V, págs. 229-31.

GREDT, J.—*Logica. Philosophia naturalis.*—Freiburg im Breisgau, 1926.

LAPPER, K. — *Naturphilosophie.* — Breslau, 1928.

PETERSEN, A.—*Kind und Natur.*— Langensalza, 1910?

Capítulo VI, págs. 277-83.

BERNARD, C.—*Los fenómenos de la vida.*—Madrid, 1889.

BLARINGEM, L.—*Principes et formules de l'hérédité mendélienne.*—Paris, 1928?

CABALLERO, G. A.—*Evolución de los seres vivientes.*—Habana, 1927.

DELAGE, I. — *L'année biologique.* — Paris, 1915.

DOMINGUES, O.—*A hereditariedade em face da educaçao.* — São Paulo, 1929.

ELEIZEGUI, J. de.—*Biología de la edad escolar.*—Madrid, 1929.

HERTWIG, O.—*Génesis de los organismos.*—Madrid, 1929.

LEDENT, R. et L. WELLENS.—*Précis de Biometrie.*—Liège, 1923.

LOEB, J.—*La dynamique des phénomenes de la vie.*—Paris, 1908.

POPP, W.—*Das pädagogische Milieu.*—Langensalza, 1930?

SERGI, G.—*Un primo passo alla pedagogia e la carta biografica.*—Milano, 1892.

TORREY, H. B.—*Biology in the Elementary Schools and Contribution to Sex Education.*—New York, 1927.

Capítulo VII, págs. 291-8.

AMARANTE, J.—*Licoes de Puericultura.*—Río de Janeiro, 1927.

AMERICAN *Journal of Nursing.*— Philadelphia, Pa., 1917.

ANDOIN, M. G.—*Cuaderno de Puericultura.*—Jaén, 1929.

DEVRAIGNE, L.—*Vingt-cinq ans de puériculture et d'hygiene sociale.*— Paris, 1928.

D'HEUCQUEVILLE.—*Notions élémentaires de puériculture.*—Paris, 1928.

HEGGINS, H. — *Humaniculture.* — New York, 1906.

KEHL, Dr. R.—*Lecciones de Eugenia.*—Río de Janiero, 1929.

NISOT, Mme. M. T.—*La question Eugénique dans les divers pays.*—Bruxelles, 1927-29.

SÁNCHEZ, C. R.—*Breves nociones de Puericultura.*—Quito, 1928.

STRASSUER, Ch.—*Von Mutter und Kind.*—Rottenburg, 1921.

Capítulo VIII, págs. 310-2.

GLEY, E. — *Traité élémentaire de Physiologie.*—Paris, 1924-5.

Capítulo IX, págs. 337-41.

FRANZEN, R. — *Physical Measures of Growth and Nutrition.* — New York, 1929.

GALTON, F.—*Anthropometric laboratory.*—London, 1884.

GALTON, F.—*List of anthropometric apparatus.*—Cambridge, 1887.

HITCHOOCK, E. — *An anthropometric manual.*—Amherst, 1889.

LIVI, R.—*Antropometria.*—Milano, 1900.

PAGLIANI.—*Les facteurs de la taille humaine.*—Roma, 1877.

QUÉTELET, L. A. J.—*Des lois concernant le développment de l'homme.* Bruxelles, 1850-70.

ROBERTS, Ch.—*A manual of anthropometry.*—London, 1878.

SEAVER, J. W.—*Anthropometry and physical examination.* — New York, 1890.

THESSIN, Capt. E. A.—*Physical Measurements for Boys.*—Culver, Indiana, 1929.

THOMSON, D'A. W.—*On Growth and Form.*—Cambridge, 1917.

TYLER.—*Growth and Education.*— Boston, 1907.

WILDER, H. H. — *A Laboratory Manula of Anthropometry.* — Philadelphia, 1920.

Capítulo X, págs. 367-74.

BERTRAM, A. — *Reventia Puero!* — Freiburg im B., 1929.

FAHSEL, H. E.—*Liebe und Sexualproblem.*—Freiburg i Br., 1928.

FOERSTER, F. W.—*Jugendlehre.*—Zürich, 1910?

FOERSTER, F. W.—*Sexualethik und Sexualpädagogik.*—Kempten, 1910.

FOERSTER, F. W.—*El problema sexual ante la moral y la pedagogía.*—Torino, 1910?

FREUD, S. — *Die Infant. Sexualität.*—Leipzig, 1910.

HESENBROK, W.—*Ziele und Wege evangelischer Sexualerziehung.*—Breslau, 1929.

HIRSCHFELD, M., und E. BOHM.—*Sexualerziehung.*—Berlin, 1929.

L'EGLISE *et l'éducation sexuelle*, par un groupe de Professeurs, d'Éducateurs et de Sociologues.—Paris, 1929.

LUISI, P. — *Enseñanza sexual.* — Montevideo, 1916.

MARAÑÓN, G.—*Los estados intersexuales en la especie humana.*—Madrid, 1929.

MICHALSKY, E.—*Wir wollen Leben. Ein Wort zur sexuallen Frage.*. Barmen, 1929.

MOLL, A.—*The sexual life of the Child.*—London, 1912.

SALDAÑA, Q.—*Sexología.*—Madrid, 1930?

SCHRÖTELER, J.—*Die geschlechtliche Erziehung.*—Düsseldorf, 1929.

TOULOUSE, Dr.—*Principes de morale sexuelle.*—Paris, 1910?

WALTHER, F. — *Über die Pubertätsentwicklung bei Kuaben.* — Bern, 1928.

Capítulo XII, págs. 475-87.

BETT, H.—*The Games of Children: Their Origin and History.*— London, 1929.

BOIGEY, M.—*Education physique de l'enfance et de l'adolescence.*—Paris, 1929.

BOIGEY, M.—*Physiologie de la culture physique et des sports.*—Paris, 1929.

DEMENIJ, G.—*La educación del esfuerzo.*—Madrid, 1928.

DUBRAY, Ch. A.—*The Theory of Psychical Dispositions.* — Princenton, N. J., 1914.

FRAIROT, E., et C. LAPALU.—*Traité de Gymnastique de devéloppement et d'application.*—Paris, 1929.

JERACE, M. — *Gli "sport" nella scienza e nell'educazione.* — Torino, 1910?

KEENE, Ch. H.—*The physical welfare of the school child.* — Boston, 1929.

LABBÉ, M.—*Traité d'éducation physique.*—Paris, 1930.

LEAGUE *(The National) for physical education and improvement. Report.*—London, 1914.

MARKHOFF, Dr. — *Das Individualitätsproblem in Schulturnen.* — Langensalza, 1929?

MATTHIAS, E.—*Die Leibesübungen in der Schulerziehung.* — Leipzig, 1930?

MONIN, E.—*La Santé par l'exercice et les agents physiques.*—Paris, 1890?

MONTI, G.—*Sommario di educazione fisica.*—Torino, 1929.

MYERS, A. F., and O. C. BIRD.—*Health and physical education for elementary schools.*—New York, 1928.

PHYSICAL *Education Bibliography.* Washington, 1929. —

REFERENCE *(The) Book of Gymnastic Training for Boys.*—London, 1927.

REPORT *of the Committe on the Curriculum of the 139 Institutions preparing Teachers of Physical Education in the United States, 1929.*— Washington, 1929.

SEAVER, J. W.—*Anthropometry and physical examination.* — New Haven, 1890.

SCHROEDER, E. G.—*Handbook of Physical Education.* — New York, 1929.

WHILAR, A. T.—*Educación física.* Lima, 1899.

Capítulo XIII, págs. 512-16.

BALLESTER Y GOZALVO, J.—*Médicos y maestros. Inspección Médico Escolar.*—Madrid, 1929.

BUICE, W. A.—*Health Science and Health Education.*—New York, 1929.

BURGERSTEIN, L.—*Higiene escolar.* Barcelona, 1929.

CZERNY, A.—*Der Artz als Erzieher des Kindes.*—Berlin, 1929?

DUFESTEL, L.—*L'hygiène à l'école maternelle.*—Paris, 1925?

KEENE, Ch. H.—*The Physical welfare of the School Child.*—Boston, 1929.

ORESTES, C.—*Higiene de los niños.* Santander, 1920?

RESTANIO, A. I.—*Tratado de Higiene Escolar.*—Buenos Aires, 1929.

WLATER, C.—*Health and medical Inspection of School Children.*—Philadelphia, 1922.

ZEITSCHRIFT *für Schulgesundheitpflege.*—Hamburg, 1915.

SEGUNDO TOMO

Capítulo I, págs. 28-44.

ARCHIVIO *Italiano di Psicologia.*—Torino, 1929.

BRAUNSHAUSEN, N.—*Introducción a la Psicología experimental.*—Barcelona, 1930.

FRÖBES, J.—*Tratado de Psicología experimental. I.*—Burgos, 1928.

HÖFFDING, H.—*Bosquejo de una Psicología fundada en la experiencia.* Madrid, 1926.

JUDD, Ch. H.—*Psicología genética para maestros.*—Madrid, 1930.

KOSTYLEFF, N.—*La crisis de la Psicología experimental.*—Madrid, 1922.

LINDWORSKY, G.—*Manuale di psicologia sperimentale.*—Milano, 1927.

MACH, E.—*El análisis de las sensaciones.*—Madrid.

PSYCHOLOGICAL *Abstracts.* — Princenton, N. J., 1929.

RICHET, Ch.—*Essais de Psychologie générale.*—Paris, 1898.

RICHET, Ch. — *Recherches experimentales et cliniques sur la sensibilité.* Paris, 1877.

Capítulo VI, págs. 93-5.

CASTRESANA, B.—*Los ojos de los escolares.*—Madrid, 1927.

FOUCAULT, M.—*Les sensations élémentaires.*—Paris, 1928.

KATZ, D.—*El mundo de las sensaciones táctiles.*—Madrid, 1929.

LORENT, H.—*Bases et programme de l'éducation manuelle primaire.*—Bruxelles, 1911?

LLORCA, F.—*Lo que cantan los niños.*—Madrid, [1915?]

MANTEGAZZA, P.—*Fisiologia del dolore.*—Milano, 1867.

WECKER, L. de, et J. MASSELLON. *Echelle métrique pour mesurer l'acuité visuelle.*—Paris, 1925.

Capítulo VII, págs. 131-3.

LAGRANGE, F.—*La fatigue et le repos.*—Paris, 1912.

OFFNER, M.—*Die geistige Ermudung.*—Berlin, 1928.

ROEHRICH, E.—*Attention spontanée et volontière.*—Paris, 1907.

Capítulo VIII, pág. 143.

DEWEY, J.—*Interest and effort in education.*—Boston, 1913.

QUEYRAT, F.—*La curiosidad.*—Madrid, 1930.

Capítulo X, págs. 190-1.

BERGSON, H.—*Matière et mémoire.* Paris, 1896.

DUGAS, L.—*La mémoire et l'oubli.* Paris, 1917.

DUGAS, L.—*La imaginación.*—Madrid, 1905.

JESINGHAUS, C.—*Sobre los méto-*

dos para la investigación experimental de la memoria.—Paraná, 1923.

Oliver Lyon, D.—*Memory and the learning process.*—Baltimore, [1914?]

Queyrat, F.—*L'imagination et ses varietés chez l'enfant.*—Paris, 1893.

Roggero, E.—*Come devo educare la mia memoria?*—Milano, 1929.

Sollier, P.—*El problema de la memoria.*—Madrid, 1902.

Capítulo XI, págs. 231-3.

Amicis, E. de.—*Recuerdos de la infancia y de la escuela.*—Madrid, 1912.

Boigey, M.—*Introduction à la médecine des passions.*—Paris, 1914.

Descartes, R.—*Traité des passions.* Paris, 1885?

Dwelshauvers, G.—*L'Inconscient.* Paris, 1916.

Hesnard, A. — *El Psicanálisis. Teoría sexual de Freud.* — Madrid, 1926.

James, W.—*Théorie de l'émotion.*— Paris, 1906.

Lange, Dr. — *Emotions.* — Paris, 1895.

Pfister, O. — *Die Psychannalyse im Dienste der Erziehung.*—Leipzig, 1929.

Ribot, Th.—*La psicología de los sentimientos.*—Madrid, 1924.

Sollier, P.—*Mechanisme del émotions.*—Paris, 1905.

Capítulo XII, págs. 263-8.

Abb, E.—*Paedagogische Psychologie.*—München, 1913.

Averill, L. A.—*Psychology for normal schools.*—Boston, 1921.

Bain, A.—*Les sens et l'intelligence.*—Paris, 1874.

Baldwin, J. M.—*Historia del alma.*—Madrid, 1905.

Balwind, J.—*Psicología pedagógica.*—Madrid, 1927.

Barbéns, F. de.—*Curso de Psicología escolar para maestros.*—Barcelona, 1916.

Barnés, D.—*La Psicología de la adolescencia como base para su educación.*—Madrid, 1930.

Burgos, V.—*Psicología y Pedagogía.*—San Lorenzo del Escorial, 1920.

Classen, Dr.—*Studien zur Sexualpsychologie und -pädagogik der Gegenwart.*—Langensalza, 1930?

Croner, E.—*Die Psyche der weiblichen Jugend.*—Langensalza, 1930?

Darcy, P.—*Penser pour agir.*—Paris, 1919.

Detaille, L. — *Psychologie appliquée à l'éducation.*—Liège, 1929.

Dewey, J. — *How We Think.* — Chicago, 1905.

Dumas, G.—*Les états intellectuels dans la mélancolie.*—Paris, 1895.

Dwelshauvers, J. — *Tratado de Psicología.*—Barcelona, 1930.

Ebbinghaus, H.—*Précis de Psychologie.*—Paris, 1910.

Erisman, Th.—*Psicología aplicada.* Barcelona, 1925.

Ellis, H.—*Estudios de Psicología sexual.*—Madrid, 1913.

Evard, M.—*La Adolescente. Ensayo de Psicología experimental.*— Madrid, 1925.

Goddard, H. H. — *Psychology of the Normal and Subnormal.*—London, 1919.

González, A. A.—*Nacimiento y evolución de la inteligencia.*—Madrid, 1930.

Habrich, L. — *Pädagogische Psychologie.*—Kosel, 1922.

Hautière, De la.—*Cours de Psychologie appliquée à l'éducation.*—Paris, 1900?

Hingston, R. W. G.—*Instinct and intelligence.*—New York, 1929.

Höffding, H.—*La pensée humaine.* Paris, 1911.

Hoffmann, W. — *Die Reifezeit, Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik.* — Leipzig, 1922.

Huber, M. B.—*Influence of Intelligence upon Children's Reading-Interests.*—New York, 1929.

Huey, E. B.—*The Psychology and*

Pedagogyg of Reading.—New York, 1910.

KERSCHENSTEINER, G.—*Theorie der Bildung.*—Gotha, 1927?

LEIBNITZ, G. W.—*Nuevo Tratado sobre el Entendimiento humano.*— Madrid, 1930?

LIPMANN, O. — *Abzahlende Methoden und ihre Verwendung in der psychologischen Statistik.*—Leipzig, 1921.

MENTRÉ, M.—*Especes et varietés d'intelligence.*—Paris, 1920.

MEUMANN, E.—*Intell. und Wille.*— Leipzig, 1913.

MICCI, A.—*Contributo sperimentale alla psichologia dell'etá pubere.*— Roma, [1912?]

NORDAU, M. — *Psycho-physiologie du génie et du talent.*—Paris, 1920.

O'SHEA, M. V.—*Mental Development and Education.* — New York, 1921.

PAULHAN, F.—*Les types intellectuelles.*—Paris, 1896.

PIÉRON, H. — *Le developpment mental et l'intelligence.*—Paris, 1929.

REIGBERT, R.—*Ausdruckpsychologie und praktische Pädagogik.*—Weimar, 1930.

ROMANES, G. F. — *La evolución mental en el hombre.*—Madrid, 1906.

STARCH, D. — *Educational Psychology.*—London, 1927.

SCHNEIDER, F. — *Schulpraktische Psychologie.*—Paderborn, 1927.

SCHILFARTH, E.—*Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenbildung.*—Leipzig, 1927?

SŒUR *de Notre-Dame de Namur (Une). Notions de Psychologie appliquée à l'éducations et méthodologie.* Namur, 1929.

STERN, E. — *Angewandte Psychologie.*—Leipzig, 1921.

STERN, W.—*Die Differentielle Psychologie in ihren Methodischen Grundlagen.*—Leipzig, 1911.

STERN, W. — *Die psychologischen Methoden der Intelligenprüfung.* — Leipzig, 1912.

STERN, W., und O. WIEGMANN. — *Methoden Ramlung zur Intellegenzprüfung.*—Leipzig, 1920.

STIMPFL, J.—*Handbuch der Psychologie für Lehrer.*—Leipzig, 1915.

STRATTON, G. M.—*Developing mental power.*—Boston, 1922.

STRONG, E. K.—*Introductory psychology .for teachers.* — Baltimore, 1922.

TAROZZI, G.—*Nozioni di psicologia, con preliminari filosofici.*—Bologna, 1925.

THOMSON, M. — *The Psychology and Pedagogy of Writing.*—Baltimore, 1911.

THORNDIKE, E. L.—*An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements.*—New York, 1922.

THORNDIKE, E. L. — *Educational Psychology.*—London, 1927.

TILING, D. von.—*Psyche und Erziehung der weiblichen Jugend.*—Langensalza, 1930?

TITCHENER, E. B.—*A textbook of Psycology.*—New York, 1909.

VINALL, J. W. T.—*School drawing its psychological aspect.* — London, 1912.

WARD, J.—*Psychology applier to education.*—Cambridge, 1926.

WELTON, J.—*Psychology of Education.*—London, 1927.

ZIEHEN, Th.—*Das Seelenleben der Jugendlichen.*—Langensalza, 1923.

ZIEHEN, Th.—*Die Prinzipien und Methoden der Interlligenzprüfung.*— Berlin, 1911.

Capítulo XIII, págs. 282-3.

FRANCESCHI, A.—*Educación del razonamiento en la escuela primaria.*— La Plata, 1929.

ROBIN, L.—*El arte de estudiar.*— Buenos Aires, 1927.

QUEYRAT, F.—*La lógica del niño.* Madrid, 1929.

Capítulo XIV, págs. 314-7.

ABELSON, H. H.—*The Improement of Intelligence Testing.*—New York, 1929.

BALLARD, P. B.—*Group Tests of Intelligence.*—London, 1922.

BIBLIOGRAPHY *of Educational and Psychological Test and Meausurements.*—Washington, 1924.

BINET, A.—*La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants.*—Paris, 1911.

BROWN, W., and G. H. THOMSON. *The Essentials of Mental Measurement.*—Cambridge Univ Press., 1921.

BURT, C.—*Experimental tests of general intelligence.*—London, 1909.

BURT, C.—*Mental and scholastic.*—London, 1927.

CASSOLS, C.—*Examen del nivel mental de los niños del Tribunal tutelar de Barcelona.*—Barcelona, 1928.

EXAMINATION *(Mental).*—Albany, N. J., 1917.

FERGUSON, W. C.—*A Brief Treatise on Standard Test & Measurements.*—New York, 1921.

GERMAIN, J., y M. RODRIGO.—*Pruebas de inteligencia.*—Madrid, 1930.

HINES, H. C.—*Measuring Intelligence.*—Washington, 1927.

INTELLIGENCE *and attainement tests.* Bloomington, Ind., 1927?

JOHNSON, J. B.—*Studies of height and weight and mental measurement.* New York, 1921.

JONES, E. S.—*The Influence of age and experience on correlations concerned with mental testing.*—Baltimore, Md., 1917?

JONES, V. A.—*Effect of Age and Experience on tests of Intelligence.* New York, 1926.

KOHS, S. C.—*Binet-Simon meausuring scale for intelligence. An annoted Bibliography.*—Baltimore, [1914?]

KOHS, S. C.—*Intelligence Measurement.*—New York, 1923.

KOVARSKY, V.—*La mesure des capacités psychiques chez les enfants et les adultes, normaux et anormaux.*—Paris, 1927.

KULMANN, F., and R. G. ANDERSON.—*Intelligence tests for ages six to maturity.*—Minneapolis, 1927.

LIST *of references on educational tests and measurements.*—Washington, 1919.

LORENT, H.—*L'éducation manuelle facteur de l'éducation intelectuelle.*—Bruxelles, 1911?

MAC CALL, W. A.—*Correlation of Some Psychological and Educational Measurements.*—New York, 1919?

MAC CALL, W. A.—*How To Measure in Education.*—New York, 1922.

MESSER, A.—*Der konzentrische Unterricht.*—Langensalza, 1910?

MITCHELL, D., and G. T. RUGER.—*Psychological tests revised and classified bibliography.*—New York, 1918.

MONROE, W. S. and others.—*Educational tests and measurements.*—London, 1919.

OUTFIT *(Complete) of Test Material.*—Yonkers-on-Hudson, 1923.

PALMÉS, F. M.ª—*Organización psicológica de los establecimientos de enseñanza y educación.*—Madrid, 1930.

PIAGET, J.—*El juicio y el razonamiento en el niño.*—Madrid, 1929.

PINTNER, R.—*Intelligence testing.* New York, 1925.

PINTNER, R., und D. G. PATERSON. *A scale of performance tests.*—New York, 1925.

PRESSEY, S. L., et L. COLE.—*Initiation à la méthode des tests.*—Paris, 1925?

PROCTOR, W. M.—*Psychological tests and the guidance of high school pupils.*—Bloomington, Illinois, 1921.

PYLE, W. H.—*Psicología del aprendizaje intelectual y manual.*—Madrid, 1925.

RODRIGO, M., y J. GERMAIN.—*Pruebas de inteligencia.*—Madrid, 1930.

RODRIGO, M., y P. ROSELLÓ.—*Revisión española de los "tests" Claparède.*—Madrid, 1923.

ROUX DE MONTLEBERT, S.—*La determination des aptitudes par la méthode des "tests".*—Paris, 1926.

RUCH, G. M., and G. D. STODDARD.

Tests and measurements in high-school instruction.—Yonkers-on-Hudson, 1927.

RUGER, G. A.—*Psychological tests, a bibliography.*—New York, 1918.

SCALE *(Simplex Group Intelligence).*—London, 1922.

SCHROER, H.—*Zur Frage der Überbürdung der Schüler.*—Posen, 1896.

SMITH, H. L., and W. W. WRIGHT. *Tests and measurements.* — New York, 1928.

SNEDDEN, D. S.—*A Study in Disguised Intelligence Tests.*—New York, 1929.

SORIA Y MATA, A.—*El talentómetro. Reglas para construir un aparato medidor de talento.*—Chamartín de la Rosa, 1902.

STARCH, D.—*Educational Measurements.*—New York, 1918.

TERMAN, L. M.—*Intelligence Tests and School Reorganisation.*—London, 1922.

TERMAN, L. M.—*The Measurement of Intelligence.*—London, 1922.

TERMAN, L. M. and others.—*The Stanford Revision and Extension of the Binet— Simon Intellingence Scale.*—Baltimore, Md., 1917?

TERMAN, L. M.—*Medición de la inteligencia.*—Panamá, 1917.

TESTS *(Courtis Standard Practice) in Arithmetic.*—London, 1927.

TESTS *(Educational) and measurements.*—Washington, 1920.

TESTS *(Intelligence) and School Reorganisation.*—Yonkers-on-Hudson, 1922.

TESTS *(Intelligence) and their use.* Blooming, 1922.

TESTS *(National Intelligence).*— Yonkers on Hudson, 1921?

TESTS *(Psychological). A bibliography.*—New York, 1918.

TESTS *(Psychological) of Educable Capacity.*—London, 1924.

TESTS *(Psychological) revised and classified Bibliography.*—New York, 1918.

TESTS *and Scales. Published by Teachers College Columbia University.*—New York, 1919.

THORNDIKE, E. L.—*Intelligence Examination far College Entrance.*— New York, 1920?

THORNDIKE, E. L.—*Intelligence Examination for High School Graduates.*—New York, 1919?

THORNDIKE, E. L.—*Mental and social measurements.*—New York, 1913.

THORNDIKE, E. L.—*Mental work and fatigue and individual differences and their causes.*— New York, 1918?

THORNDIKE'S *Intelligence Examination for High School Graduates.*— New York, 1919?

TOOPS, H. A.—*Trade tests in education.*—New York, 1921.

TREVES, Z. and F. U. SAFFIOTTI.— *La "Scala Metrica dell' Intelligenza di Binet e Simon".*—Milano, 1911.

TREVES, Z. e F. U. SAFFIOTTI.— *Prove mentali per la graduasione dell' intelligenza nella popolazione scolastica elementare.*—Milano, 1913.

WELLS, F. L.—*Mental Tests in Clinical Practice.*—Yonkers-on-Hudson, 1927.

WHIPPLE, G. M.—*Manual of mental & physical tests.* — Baltimore, [1914].

WIERSMA, E. D.—*De Intelligentieschaal van Binet-Simon.*—Amsterdam, 1913.

WILSON, G. M.—*Kremen J. Hoke. How to meausure.*—New York, 1921.

WITHAM, E. C.—*Teacher Measurement.*—Baltimore, [1914?]

YERKES, R. M. and J. C. FOSTER. *A point scale for measuring mental ability.*—Baltimore, 1913.

YOAKUM, C. S. and R. M. YERKES. Army mental tests.— New York, 1927.

Capítulo XV, págs. 329.

DOMET DE VORGES, C.—*Les ressorts de la volonté.*—Paris, 1902.

KOLB, E.—*Ueber Willensbeeinflussung.*—Langensalza, 1929.
MEUMANN, E.—*Intell. und Wille.*—Leipzig, 1913.
RICHARDSON, R. F.—*Psychology and Pedagogy of Anger.*—Baltimore, Md., 1917?

Capítulo XVI, págs. 353-5.

ABRIL, P. S.—*La Etica de Aristóteles.*—Madrid, 1918.
FOERSTER, F. W.—*El buen gobierno de la vida.*—Torino, 1910?

Capítulo XIX, págs. 426-33.

ARMADA Y LOSADA, J.—*De la educación moral.*—Madrid, 1912.
BARRAU, Th. H.—*De l'éducation morale de la jeunesse.*—Paris, 1840.
D'EPIS, G.—*Educación de la voluntad.*—Madrid, 1930.
FONSSAGRIVES, Dr.—*L'éducation de la pureté.*—Paris, 1910?
GEISSLERS, G.—*Die Autonomie in der Pädagogik.*—Langensalza, 1929.
GIBERGUEZ, Mgr. de—*La chastetè.* Paris, 1910?
GUERRA, A. V.—*La educación de la voluntad.*—Santiago de Chile, 1906.—
GUIBERT, J.—*La pureté.*—Paris, 1910?
GUITTON, R.—*De la chastetè.*—Paris, 1911.
KERSCHENSTEINER, G.—*Autorität Freiheit als Bidungsgrudsätze.*—Gotha, 1927?
ROOS, J.—*Die Willensbildung in Rahmen des Katholischen Religionsunterwichtes in der Volksschule.*—Langensalza, 1910?
SCREMIN, L.—*L'educazione della castità.*—Torino, 1930.
TOLOSA LATOUR, M.—*La educación moral de la infancia.*—Madrid, 1914.
ZEUGNER, F.—*Das Problem der Gewöhuung in der Erziehung.*—Langensalza, 1929.

Capítulo XXI, págs. 457-60.

ASSENZA, R.—*Educazione del sentimiento.*—Modena, 1922.
AZPEURRUTIA, J. M.—*El arte de embellecer la escuela.*—Madrid, 1926?
CLAY, F.—*Origine of the sense of beauty.*—London, 1908.
DAVIES, H.—*Art in education and life.*—Columbus, Ohio, 1914.
LÓPEZ NÚÑEZ, A.—*La educación del sentimiento estético.*—Madrid, 1901.
REIN, W.—*Bildende Kunst und Schule.*—Langensalza, 1910?
TORRES BODET, J.—*La educación sentimental.*—Madrid, s. a.

Capítulo XXII, pág. 473.

BALDWIN, J. M.—*Historia del alma.* Madrid, 1905.
BINET, A. et SIMON, Th.—*Les Enfants anormaux.*—Paris, 1907.
CANSECO, J.—*Diagnóstico profano de los niños anormales.*—Madrid, 1917.
DRUMMOND, M.—*The Dawn of Mind.*—New York, 1918?
KOSTYLEFF, N.—*Les substituts de l'âme dans la psychologie moderne.*—Paris, 1906.
L'EDUCATION *des enfants anormaux.* Bruxelles, 1910.
LEY, D.—*L'arriération mentale.*—Bruxelles, 1904.
PEREIRA, F.—*De la educación de la infancia degenerada.*—Madrid, 1908.
RODRÍGUEZ LAFORA, G.—*Los niños mentalmente anormales*—Madrid, 1915.
STADELMANN, H.—*Das nervenkranke Kind in derSchule.*—Magdeburg, 1907.
VANCY, V.—*Les classes pour enfants arrières.*—Paris, 1911.
VIDAL PERERA, A.—*Compendio de Psiquiatría infantil.*—Barcelona, 1907.

Capítulo XXIII, págs, 512-6

APPEL, C.—*El lenguaje del niño.*—Varsovia, 1907.
GHEORGOV, J. A.—*Ein Beitrage zur gramm. Entwicklung der Kindersprache.*—Leipzig, 1908.
HIDELBERG, H.—*Die Entwicklung*

der kindell. Sprache.—Berlin, 1904.

JAGOT, P.-C. — *L'éducation de la parole.*—Paris, 1929.

LA CALLE, A. de.—*La glossologie. Esai sur la science du languaje.*—Paris, 1910?

WRESCHNER, A.—*Die Sprache der Kinde.*—Zürich, 1912.

WEST, M.—*Languaje in Education.* London, 1930.

Capítulo XXIV, págs. 542-6.

FLETCHNER, R.—*Human proportion in art and anthropometry.*—Cambridge, 183.

GALTON, F. — *Anthropometric laboratry.*—London, 1884.

GALTON, F.—*List of anthropometric apparatus.*—Cambridge, 1887.

HITCHOOCK, E. — *An anthropometric manual.*—Amherst, 1889.

LIPPS, Th.—*Grundriss der Psychophysik.*—Leipzig, 1909.

LIVI, R. — *Antropometría.* — Milano, 1900.

ROBERTS, Ch. — *A manual of anthropometry.*—London, 1878.

SEAVER, J. W.—*Anthropometry and physical examination.* — New Haven, 1890.

WILDER, H. H.—*A Laboraty Manual of Anthropometry.* — Philadelphia, 1920.

Capítulo XXV, págs. 548-53.

BOORMAN, W. R.—*Developing Personality in Boys.*—New York, 1929.

BLOOR, B. C.—*Temperament.*—London, 1928.

DOWNEY, J. E.—*The will temperament and its testing.* — New York, 1924.

ELSENHANS , Th. — *Charakterbildung.*—Leipzig, 1920.

GAUDIG, H.—*Die Schule im Dienste der werdenden Personlich.*—Leipzig, 1917.

GILLET, M. S. — *La educación del carácter.*—Barcelona, 1916.

NAVARRE, O.—*Caractères de Théophraste.*—Paris, 1924.

TUMLIRZ, O.—*Probleme der Charakterologie.*—Langensalza, 1930?

ZIEHEN, Th.—*Die Grundlagen der Charakterologie.*—Langensalza, 1930.

Capítulo XXVI, págs. 570-86.

DAUMAS, G.—*Pour former une élite.*—Paris, 1926.

LARDINOIS VARGAS, J. — *Orientación y selección profesionales.*—Santiago de Chile, 1930?

ROOT, W. T.—*A Socio-Psychological Study.*—New Jersey, 1922.

Capítulo XXVII, págs. 589-604.

BERTRAM, A.—*Reverentia Puero!*—Freiburg im B., 1929.

BRJNTON, W. C.—*Graphic Methods for Presenting Facts.* — New York, 1917.

DALLINGER, K.—*Ichbewusstsein und kindliches Zeichnen.* — Langensalza, 1930?

DUVAL-ARNOULD, L.—*Les droits de l'enfant.*—Paris, 1907.

FUNGERIUS LEOVARDIENSE, J. — *De puerorum disciplina et recta educatione.*—Lugdini Batavorum, 1584.

GHEORGOV, J. A.—*Ein Beitrage zur gramm. Entwicklung der Kindersprache.*—Leipzig, 1908.

IDELBERG, H.—*Die Entwicklung der kindl. Sprache.*—Berlin, 1904.

KINDERSTUDIE *paedologische Bladen.*—Zeits (Holanda), 1918.

KROH, O.—*Psychologie des Grundschulkinndes.*—Langensalza, 1930?

LOBSIEN, M.—*Intelligensprüfungen auf Grund Gruppenbeobachtimgen.*—Langensalza, 1914.

MESSER, A.—*Die Wirksamheit der Apperzeption in den pädagogischen Berziehungen des Schullebens.*—Berlin, 1899.

NAGY, L.—*L'enseignement de la Pédologie.*—Bruxelles, 1911?

RÉSUMÉS *de 25 rapports de I Congrès International de Pédologie.* — Bruxelles, 1911.

ROSSOLINO, G. — *L'individualité de l'enfant.*—Paris, 1929.

TUMLIRZ, O. y otros.—*Die Jugendlichen und ihre Erzieher.*—Langensalza, 1930?
WRESCHNER, A.—*Die Sprache der Kinder.*—Zürich, 1912.

Capítulo XXVIII, págs. 618-24.

AMICIS, E. de.—*Socialismo y educación.*—Madrid, 1898.
LEGRAND, G.—*Précis de Sociologie.*—Louvain, 1929.

Capítulo XXIX, págs. 634-6.

TUDELA, A. de.—*La educación cívica en la escuela primaria.*—Gerona, 1924.

Capítulo XXX, págs. 674-88.

ARCHBISHOP *of Westminster. The Maintenance of Religion in the School.* London, 1905.
CLASCAR, F.—*Le educació relligiosa en les escoles.*—Barcelona, 1908.
DE VUYST, P.—*Les mèthodes pratiques en education religieuse.*—Namur, 1910?
MINICHTHALER, J.—*Religions pädagogische Zeitfragen.* — München, 1930?
MORATH, K. — *Veranschautichung im Religionunterricht der Volksschüle.*—München, 1930?
SALVADOR Y BARRERA, J. M.—*La Religión en sus relaciones con la enseñanza.*—Madrid, 1915.
SÁNCHEZ CASANUEVA, B.—*El catequista y el niño.*—Madrid, 1888.
SIMON, Th.—*Les méthodes pratiques en education religieuse.*—Tourcoing, 1913.
SMYTHE, R. J.—*Religious instruction in schools.*—London, 1910?
VOLKMER, A.—*Arbeitsschulgendanke und Religionsunterricht im Lichte der Schulpraxis.*—München, 1930?

Capítulo XXXI, pág. 694.

SCHNEIDER, P.—*Kulturgeschichte und Bildungsgeschichte.*—Langensalza, 1928?

Capítulo XXXII, págs, 714-6.

ALLEN, E. E.—*Education of defectives.*—New York, 1899.
BACHMANN, D.—*Ein Volk, Ein Staat, Eine Schule.* — Langensalza, 1910?
BARBAJERO, B.—*La educación de los hijos por los padres.*—Madrid, 1914.
CLARET, A. M.—*Avisos muy útiles para los padres de familia.*—Barcelona, 1900.
FONSEGRIVE, G.—*L'Etat moderne et la neutralité scolaire.*—Paris, 1910.
KÖTTGEN, Dr.—*Schule und Lehrer in mod. Staat.*—Langensalza, 1926?
LAVOLLÉE, R.—*L'Etat, le pére et l'enfant.*—Paris, 1904.
LINARES BECERRA, L.—*La educación en la familia.*—Madrid, 1930.—
NIEBERGALL, Fr.—*Das Heilige in Erziehung und Staat.*—Langensalza, 1910?
RABAZA, C.—*La Iglesia y la enseñanza popular.*—Valencia. 1911
RODRÍGUEZ, T.—*El estatismo y la educación nacional en los países civilizados.*—El Escorial, 1930.
SAILER, J. M.—*Ueber Erziehung für Erzieher.*—Padeborn, 1905.
SCHAAR, E.—*Elternhaus und Schule.*—Langensalza, 1928?

Capítulo XXXIII, págs. 765-74.

HEYWANG, E.—*Der Landlehrer.*—Langensalza, 1928?
SUZZALLO, H.—*La enseñanza como profesión.*—Washington, 1926.

A. M. D. G.

ÍNDICE DE AUTORES

Este "Indice" se refiere a los dos tomos de la obra.

Los números arábigos que no llevan delante cifras romanas remiten a páginas del primer tomo. Las páginas correspondientes al segundo llevan delante del número dos en cifras romanas (II).

Los números de páginas que llevan asterisco (*) indican citas en el texto del autor a que el "Indice" se refiere.

Los demás corresponden a notas bibliográficas.

A.

Abadie, R.—II: 765.
Abaunza, M.—277.
Abb, E.—II: 28 y 846.
Abbondati, L.—II: 426.
Abbott, E. H.—II: 714.
Abelson, A. R.—II: 131.
Abelson, H. H.—II: 847.
Abentofáil.—28* y 204.
Abercrombie, J. W.—II: 570.
Abril, P. S.—33* y II: 850.
Ach.—II: 518*.
Ach, N.—II: 329.
Achille-Delmas, F.—II: 548.
Adams, E. K.— II: 571.
Adams, J.—171.—II: 28, 263 y 839.
Adler, F.—II: 353.
Adremar, V.—II: 825.
Adsuar Moreno, J.—II: 589.
Affleck, G. B.—88 y 475.
Agabiti, F.—II: 426.
Agathon, H.—II: 353, 391*, 731 y 765.
Aguayo, A. M.—42* y 59.—II: 28, 589 y 837.
Aguilar, S.—59, 115, 117 y 171.—II: 674.
Aguilera, P.—II: 674.
Agustín, San.—10*, 26* y 37*.—II: 257*, 335*, 33*, 674 y 787*.
Alarcón y Meléndez, J.—II: 825.
Alas, L.—Véase García Alas, L.
Albert, W.—II: 839.
Alcalde, B.—II: 147* y 540*.
Alcott, L. M.—II: 825.
Alcover, A. M.ª—II: 511.
Alcuino.—28*.
Aldrich, A. M.—291*.
Alemany, J.—28, 151, 224 y 227.—II: 227, 301, 348, 357, 363 y 758.
Alengry, F.—II: 28 y 426.
Alexander, J. L.—II: 674.
Alexandrinus, J.—II: 589.
Alfieri, 42* y 152.
Alfonso VIII.—29.
Alfonso X el Sabio.—150*.—II: 705* y 706*.
Alfonso XI.—29*.
Algazel, A. H. de C.—II: 548.
Aliani, G.—II: 426.
Alibert, C.—204.
Alighieri, D.—12, 97 y 118.
Aliotta, A.—II: 28, 466* y 473,
Almaraz, E.—172.—II: 674.
Almazán, I.—II: 675 y 765.
Almeida, G.—172.
Alonso, A.—II: 618.
Alonso, F.—172.
Altea, C. de.—II 571.
Altmüller, F.—II: 589.

Alvarez, L.—II: 618.
Alvarez, M.—13.
Alvarez Quintero, S. y J.—II: 825.
Alves Dos Santos, A. J.—337.
Alves Dos Santos, Dr.—II: 589.
Allen, Ch. R.—II: 571.
Allen, E. E.—II: 852.
Allen, F. J.—II: 571.
Allen, H. R.—475.
Amadeo, R.—II: 675.
Amar, J.—II: 571.
Amar y Borbón, J.—39.
Amarante, J.—II: 843.
Ambrosini, A.—73.
Ambrosio, San.—26.
Amicis, E.—II: 203*, 589, 765, 846 y 852.
Amorós.—40* y 421*.
Amozurrutia, J.—236*.
Amunátegui, M. L.—II: 511.
Andoin, M. G.—II: 843.
Andrade, E.—II: 28.
Andrade, M. de J.—II: 838.
Andrade Coello, A.—172.
Andrews, C. B.—172
Angela (Santa) de Merice.—35*.
Angell, J. R.—II: 28.
Angiulli, A.—204.—II: 675.
Anile, A.—II: 634.
Anoskirvan, J.—II: 376.
Anselmo, San.—28.
Antin, A.—II: 426.
Antón-Ferrándiz, M.—II: 524.
Antoine, A.—II: 765.
Antunes, J.—II: 28.
Aparisi y Guijarro.—160*.
Apert, E.—242*, 251*, 252*, 253*, 259*, 269*, 271*, 275*, 277, 285*, 292* y 337*.—II: 589.
Appel, C.—II: 851.
Appell, P.—172.—II: 498* y 500*.
Appiano.—6*.
Appleton, L. E.—476.
Arai, Tsuru.—II: 131.
Aranzadi, T.—II 524 y 525.
Araulphy, Dr. V.—476.
Ardigó, R.—40*, 59, 99*, 100*, 111*, 118* y 172.—II: 839.
Arenal, Concepción.—41*.—II: 746* y 825.
Aristóteles.—5*, 23*, 25*, 26*, 37*, 49*, 94*, 96*, 97*, 98*, 118*, 123*, 134*, 152*, 154-157*, 161*, 165*, 235*, 284*, 402*, 410*, 415* y 423*. II: 7*, 221*, 257*, 280*, 345*, 359*, 365*, 470*, 523*, 642* y 783*.
Arlitt, A. S.—II: 589.
Armada y Losada, J.—II: 850.
Armand-Delille, P.—476.
Armegarth, G. D.—476.
Arnaiz, M.—214.—II: 29, 147*, 150*, 264, 426, 530* y 539-540*.
Arnauld.—35.—II: 29*.
Arnold, F.—II: 131.
Arnold, T. Dr.—II: 542*.
Arnone, Ni—II: 765.
Arón, G.—II: 634.
Ashby, H. T.—II: 589.
Asín, M.—29.
Asquith, C.—II: 589.
Assenza, R.—II: 231 y 850.
Asuero, V.—II: 571.
Athearn, W. S.—II: 675 y 765.
Aubert, J.—II: 838.
Augé, L.—59.
Avendaño, J.—73.
Averill, L. A.—II: 29 y 846.
Avril de Sainte-Croix, Mlle.—367.
Ayala, A.—73.
Ayres, L. L.—II: 571.
Azam, Dr.—II: 548.
Azcárate, G.—112*.
Azcárate, P. de.—68*, 97*, 123* y 161*.
Azpeurrutia, J. M.ª—II: 457 y 850.

B.

Bacciochi, de Peon, M.—II: 548.
Bacon de V.—34* y 99.—II: 280*.
Bachmann, D. Ph.—II: 675 y 852.
Baden Powell, R.—476.
Badley, J. H.—II: 619, y 825.
Badoloni, G.—512.—II: 589.
Baerwald, R.—II: 311*.
Baglioni, S.—494* y 512*.
Bagley, E.—II: 548, 549 y 839.
Bagley, W. C.—277.
Bahnsen.—II: 549.
Bailly, A.—2* y 19*.—II: 675.
Bain, A.—40*, 59, 99*, 103*, 104*,

117*, 172, 301* y 406*.—II: 26*, 93, 159*, 264, 353, 380*, 524, 549, 766, 839 y 846.
Baissat.—476.
Bajocco, A.—II: 426.
Baker, H. J.—II: 29 y 571.
Baldwin, B. T.—29 y 337.—II: 589.
Balwind, J. M.—99*, 106*, 117*, 126*, 134*, 138* y 172.—II: 29, 220*, 264, 353, 395*, 435*, 619*, 723*, 846 y 850.
Balmes, J.—40*, 142*, 160*, 191*, 204 y 221.—II: 45, 108, 110, 210, 212, 227, 239, 244, 250, 254, 255, 257*, 258*, 259*, 272*, 282, 288*, 289*, 308*, 326*, 353, 372*, 419*, 470*, 520*, 557*, 610*, 616*, 625*, 626*, 640*, 652*, 675*, 729* y 741.
Ballard, P. B.—II: 314 y 848.
Ballester y Gozalvo, J.—II: 571 y 845.
Ballesteros, F.—172.
Ballexerd, N.—476.
Balliet, Th. M.—367.
Bancels, J. L.—II:: 29.
Bancroft.—476.
Bandettini di Poggio, Fr.—310.
Banf, E.—73.
Baratono, A.—II: 93.
Barbadiño (El).—Véase Verney, J. A.
Barbarin, P.—476.
Barbado, M.—II: 29, 202*, 238*, 286* y 293*.
Barbajero, B.—II: 852.
Barbaud, C.—368.—II: 825.
Barbens, F.—800*.—II: 846.
Barbieri, N.—II: 426.
Barnutin, S.—II: 838.
Barnés, D.—43*, 204, 338 y 390*.—II: 29, 839, 846, 589 y 590.
Barnes, E.—II: 590.
Barnet, K.—II: 839.
Barnett, P. A.—II: 839.
Barnola, J. M.—232*, 236*, 237*, 275* y 277.
Barrales, J. M.—338.
Barrau, Th. H.—172.—II: 714, 766 y 850.
Barreiro, A. J.—512.
Barreras, J. de las.—476.
Barret, E. B.—II: 329.
Barrio y Mier, M.—II: 747.
Barth, P.—59, 103*, 117*, 133*, 152*, 154*, 172, 449*, 459*, 468*.—II: 25*, 29*, 97*, 102*, 104*, 108*, 112*, 124*, 126*, 128*, 130*, 150*, 170*, 188*, 246*, 248*, 271*, 297*, 311*, 312*, 333*, 341*, 343*, 350*, 357*, 359*, 362*, 365*, 370*-376*, 401*, 434-435*, 437*, 439*, 440*, 441*, 442*, 455*, 481, 494-495, 506, 650, 837 y 839.
Bartolomé y Cossío, M.—II: 766.
Baschab, Ch. R.—II: 675.
Basedow.—36*, 38* y 133*.
Basilio, San.—26*.
Bassi, A. C.—59, 172 y 228.—II: 422*, 426 y 343*.
Bassi, P. D.—II: 840.
Bastos, M.—399.
Basulto y Jiménez, M.—II: 675.
Bateman, W. G.—II: 590.
Bateson.—246*.
Bateson, M.—825.
Bateson, W.—277.
Baudon, Mr.—II: 349.
Baumeister, A.—59.
Baumer, G.—II: 590.
Baumgarten, F.—II: 571.
Baunard.—II: 675.
Baur, A.—246*.—II: 132
Baur, E.—250* y 277.
Bauwens, L.—II: 572.
Bawden, W. T.—II: 572.
Bazin, R.—II: 498*, 501* y 502*.
Beaudenom, L.—II: 427 y 675.
Beaufreton, M.—II: 825.
Beaupin, E.—II: 619.
Beaumont.—Véase De Beaumont.
Beaunis.—235*.
Beauvais, V. de.—29*.
Bebel, A.—II: 825.
Beclard.—235*.
Becker, Th. H.—II: 766.
Beda, San.—28*.
Beedy, M. E.—II: 825.
Beeger, J.—86.
Beerent, L. de.—368.
Behn, S.—II: 837.
Bering, I.—II: 511.
Bejarano, E.—172.
Belot, Dr.—338.—II: 619.

Bell.—39*.
Bell, B. J.—II: 840.
Bell, M.—476.
Bell, W. B.—368.
Bellido, J. M.—310.
Benavente, J.—II: 590.
Bencivenni, Y.—II: 838.
Benda, J.—204.
Benecke, E.—172.
Benedicto XV.—429*.
Bonheur, S. La.—368.
Bennett, G. V.—II: 572.
Bennett, H. E.—II: 29.
Benot, E.—5*, 112*, 117*, 121* y 172. II: 380*.
Benuti, J. J.—172.
Benson, Ch. E.—II: 29.
Bergerat, E.—II: 766.
Bergmann, P.—II: 29.
Bergson, H.—II: 264, 498* y 845.
Berman, L.—310.
Bernard, C.—II: 843.
Bernardo (D.), Obispo de Osma.—30.
Bernberg, J. von.—60.
Berra, F.—15*, 42*, 60, 114* y 204.—II: 427.
Berthier.—476.
Bertini Calosso, A.—II: 457.
Bertoli, A.—II: 457.
Bertram, A.—II: 844 y 851.
Bertrán Rusell.—II: 386*.
Bertrand, A.—172.
Bertrand, L.—170*.
Besahes y Ros, F. J.—II: 675.
Bess, B.—II: 675.
Besteiro, J.—II: 524.
Bessede, G. M.—368.
Bethléem, R.—172.
Bett, H.—II: 844.
Betts, A. F.—II: 675.
Bezard, F.—II: 511.
Betts, G. H.—II: 676.
Bhagavan, Das.—II: 231.
Biagini, A.—292*.—II: 590.
Bianchi, L.—292.
Bieder, Ph.—II: 590.
Bieneman, D.—II: 572.
Biervliet, J. J. van.—60.—II: 131, 190 y 837.
Bigelow, M. A.—368.
Binet, A.—42*, 390 y 396.—II: 29, 114, 132, 156*, 246*, 264, 314, 329, 353, 525, 549, 590, 848 y 850.
Birkemeier, W.—215.
Blanck, E. S.—292.
Blanc y Benet, J.—368.—II: 825.
Blanch, F.—II: 94.
Blanchard, P.—II: 591.
Blandford, F. G.—II: 427.
Blanco, J. M.—292, 368 y 376*.
Blanco Alcántara, E.—II: 525.
Blanco y Pérez de Camino, R.—243* y 278.
Blanco y Sánchez, R.—73, 87, 89, 173 338.—II: 590, 591 y 840.
Blaringen, L.—II: 843.
Blatz, W. E.—II: 714.
Bloch, Y.—368.
Block, H.—II: 766.
Blondel, Ch.—II: 231.
Blomfield.—II: 572.
Bloor, B. C.—II: 851.
Blow, S. E.—204.—II: 840.
Blum.—42*.
Boas, F.—338.
Bobo-Díez, I.—476.
Bobertag, O.—II: 114*, 314 y 572.
Boccardo, L.—II: 840.
Bock, A.—II: 766.
Bock, Ed.—II: 676.
Bocquilla, M.—II: 635.
Bode, B. H.—173 y 204.—II: 840.
Bodin, M.—II: 766 y 826.
Boecio.—II: 734*.
Böemee, E.—II: 591.
Begen, H.—II: 572.
Böhle, W.—II: 525.
Bohn, G.—236* y 278.
Boigey, M.—421* y 476.—II: 826, 844 y 846.
Boirac et Magendi.—II: 30.
Bolton, F. E.—86.—II: 30.
Bolton, F. E.—II: 840.
Bolton T.—II: 112*.
Boll, M.—II: 549.
Bollansée, A.—477.
Bonatelli, P.—II: 840.
Boncour.—II: 164*.
Bonet, A.—II: 427 y 591.
Bonet, J. P.—34.
Bonifacio, San.—28*.
Bonilla, Joaquín.—292.

Bonnet, G.—II: 329.
Bontroux, E.—II: 427.
Boone, R. G.—II: 840.
Boorman, W. R.—II: 851.
Bopp, Franz.—19.
Bopp, L.—II: 837.
Bordier, H.—II: 94.
Boranga, P.—229.
Barras de Aragón, F.—311.
Borremans-Pontière.—II: 572.
Borruat, L.—II: 572.
Bosco, Dom.—35*, 124*, 135*, 141* y 440.—II: 409, 410, 556 y 736.
Boscovich, R.-J.—229.
Boswarth, E. S.—II: 549.
Botella, C.—173.
Botero M. A.—II: 282.
Boteson, W.—252*.
Boudounin, C.—II: 329.
Bouché, B.—II: 427*.
Boucher, J.—II: 30.
Boulenger, M.—512.
Boullay, R. P.—204.
Bourdet, Dr.—II: 549.
Bourdon, B.—II: 110* y 264.
Bourguin, L.—II: 314.
Bourru et Burot.—II: 549.
Bouscatel, J.—368.
Bousquet, H.—II: 591.
Boutroux, E.—109*, 118* y 229.—II: 353 y 627*.
Bovet, P.—53*, 83* y 234*.—II: 199*, 200*, 201*, 202*, 205, 231, 612 y 676.
Bowen, W. P.—477.—II: 676.
Bowditch, H. P.—338.
Bowinckel, E.—II: 30.
Boyesen.—477.
Boysen, A.—II: 549.
Brackenbury, L.—II: 511.
Brackett, A. C.—II: 826.
Brahn, M.—II: 30.
Brandt, C.—477.
Branford, B.—215.—II: 842.
Branom, M. E.—173.
Braunschwig.—II: 457.
Braunshausen, N.—II: 845.
Braunshausen, V.—II: 572.
Bravo Ferrer, J.—512.
Breal, M.—II: 511.
Breitwieser, J. V.—II: 30.
Brenes Mesen, R.—204.
Bresler, J.—II: 676.
Breuer.—II: 199*.
Brewer, J. M.—II: 573.
Bridges, J. V.—215.
Bridou.—111*.
Brindicci, N.—II: 427.
Briod, E.—II: 511.
Brioschi.—II: 503*.
Brjnton, W. C.—II: 851.
Broca, Paul.—II: 525.
Brodhead, G.—292.
Bronner, A. P.—II: 30 y 573.
Brondie, Dr.—292.
Brontá, J.—387*.
Brown, A. A.—II: 676.
Brown, E.—II: 573.
Brown, W.—II: 848.
Brubaker, A. P.—310.
Bruch, A.—292.
Brühl, M.—II: 826.
Brunisholz, M.—II: 573.
Brunot, F.—II: 512.
Bruyère.—II: 528*.
Bryant, S.—II: 427 y 676.
Buckingham, B. R.—87.
Buchanan, J. R.—II: 427.
Buchenau, A.—II: 619.
Budde, G.—II: 264, 619 y 282.
Bué, V.—292.
Buenaventura, San.—33.
Bühler, K.—II: 591.
Buice, W. A.—II: 845.
Buisan Pellicer, E.—II: 826.
Buisson, F.—60, 84*, 86, 109*, 173 y 443*.—II: 353, 808* y 809*.
Bullón, E.—II: 512.
Bunge, C. O.—115*, 117* y 173.
Bunge de Gálvez, D.—II: 591.
Burés, P.—477.
Burger, E.—60.
Burgerstein, L.—407*.—II 814* y 845.
Burgos, V.—II: 30 y 846.
Burherstein, L.—512.
Burloud, A.—II: 264.
Burret, J.—II: 676.
Burness.—II: 826.
Burns, J. A.—II: 676.
Burnham, W. H.—II: 30 y 264,
Burt, C.—II: 264, 314, 591, 814 y 848.
Burton, E. D.—II: 676.

Bustos y Miguel, J. de.—II: 573 y 766.
Bushnell, H.—II: 676.
Butler, S.—II: 354.
Buttler, N. M.—170*.—II. 840.
Buxton, S.—II: 132.
Buysse, O.—173.
Buyse, R.—399.—II: 30 y 314.

C.

Cabezas, J.—463*, 458*, 462* y 477.
Cabral de Costa Sacadura, 368 y 477. II: 826.
Caballero, G. A.—II: 843.
Cacace, E.—292.
Cadena y Eleta, J.—II: 676.
Calarco, G.—II: 591 y 676.
Calcagni Menotti.—173.
Calcagno, A. D.—II: 591.
Calippe, Ch.—II: 676.
Calkins, G. N.—278.
Calkins, M.W.—II: 30.
Calmette, A.—368.
Caló, G.—173.—II: 766* y 826.
Camaña, R.—368.—II: 619.
Cameron, E.—II: 30.
Camino Galicia, J.—II: 314.
Camilleri, E.—II: 427.
Campagne, E.-M.—60.
Campan, M.—II: 826 y 709*.
Campbell, D.—II: 826.
Campbell, H.—II: 826.
Campoamor.—68*.
Campomanes. — Véase Rodríguez de Campomanes, P.
Campos, A.—173
Canillas y Hernández Sena.—477.
Canseco, J.—II: 850.
Cantú, C.—111 y 118*.
Capart, P.—II: 573.
Capeller, L. M. K.—II: 457.
Capoblanco, P.—II: 635.
Cappe, A.—II: 94.
Carafa, C. M.—II: 676.
Caradeuc de la Chalotais.—153*.
Caramella, S.—86.
Carbonell, R.—278.
Carbonell y Sánchez.—512.
Carderera, M.—14*, 40*, 60, 73 112*, 117* y 173.—II: 742*.
Cardier, H.—II: 676.
Cardoso, J., S. J.—II: 457 y 457.
Carducci.—42* y 152*.
Carenzi, G.—60.
Carlomagno.—28*.
Caryle.—77*.—II: 631*.
Caron.—292.
Carpenter, M.—354.
Carr, H. A.—II: 30.
Carr.-Saunders, A. M.—292.
Carré et Liquier.—73.
Carreón, M. L.—II: 314.
Carreras Aragó, L.—II: 94.
Carruthers, Mr.—267*.
Casonova y Marzol, V.—II: 677.
Cascón, M.—86.
Caselles Roldán, P.—II: 635.
Casiodoro, A.—27.
Caso, J .de.—II: 512.
Casotti, M.—204.
Castaign.—499*.
Castelar, .E—II: 591.
Castellote, S.—173.
Castellá, J.—477.
Castellsaguer, J.—292.
Castellote y Pinazo, S.—II: 677.
Castiglione, B.—33*.
Castillejo y Duarte, J.—II: 175.
Castle, W. E.—292.
Castresana, B.—II: 845.
Castro Alonso, M.—II: 677.
Castro, C.—512.
Castro, F. de.—II: 826.
Cassidy, R. F.—477.
Catalina, S.—112*, 117* y 160*.—II: 826.
Cates, J.—292.—II: 591.
Catty, N.—173.
Caullery, M.—368.
Causi, T.—477.
Cavengt, S.—310.
Cemborain y Chavarría, E.—II: 677.
Cellerier, L.—21*, 60*, 87*, 99*, 110*, 119*, 120*, 132*, 133*, 144*, 164*, 227*, 266*, 403*, 406* y 407*.—II: 94, 142, 157* y 427.
Celli, A.—512.
Cendrero, O.—237*, 253*, 279*, 310* y 512.

Cervantes.—12*, 14*, 76*.—II: 358*, 738*, 764* y 359*.
Cerreto, E.—II:30 y 766.
Cerruti, F.—204.
Cesca, G.—60.
Ciarla, G.—II: 457.
Cicco, P. Di—173.
Cicerón.—5*, 9*, 25*, 92* y 187*.
Cillilan, A. R.—215.
Cimatti, L.—II: 573.
Cirajas.—505.
Cirera y Salse, L.—278.
Claparède, E.—42*, 60, 138*, 210, 215, 292, 336*, 435*-7* y 439*.—II: 30, 142, 190, 200, 203, 264, 314, 466*, 467*, 573, 574, 591, 714, 724, 728, 729, 730, 743 y 837,
Claremont, C. A.—II: 314.
Clarke, E. H.—368.—II: 811 y 826.
Claret, A. M.—II: 556, 574, 826 y 852.
Clarín (seu.).—Véase García Alas, Leopoldo.
Claviere, M.—II: 592.
Clascar, F.—II: 852.
Classen, W.—368.—II: 826 y 846.
Clawson, C. R.—II: 839.
Clausnitzer, M.—89*.
Clavier, H.—591.
Clay, F.—850.
Clédat, M.—II: 500*.
Clemencin.—13.
Clemente de Alejandría.—6*, 26* y 138.
Clias, P. H.—477.
Clouston, T. S.—II: 264.
Clow, F. R.—II: 619.
Cobb, S.—II: 840.
Cobos de Villalobos, A.—II: 826.
Cocart, R.—II: 574.
Coccolo-Garavoglia.—73.
Coe, G. A.—II: 427 y 677.
Cohn, J.—205.—II: 793*, 799* y 827.
Cohen, J. D.—II: 574.
Coissard, M.—II: 512.
Cojazzi, A.—125*, 135* y 440*.—II: 409, 410* y 556*.
Colestock, C.—478.
Colozza, G. A.—478.—II: 31, 190, 457, 314, 264, 427 y 457.
Colpi, T.—II: 827.
Columela.—9*.
Coll, L.—173.
Collard, F.—61.—II: 503*, 512, 619 y 827.
Colle, Ll.—II: 314.
Collier, W. Fr.—II: 427.
Collins, M.—II: 314.
Combe, Dr.—292.
Cosbes ,P.—II: 827.
Comenge, L.—478.—II: 827.
Comenio, J. A.—34*, 37*, 38*, 129*, 135*, 151*, 158*, 173*, 186*, 223*, 227* y 229*.—II: 116*, 179*, 189*, 239*, 301*, 380*, 424*, 642*, 732*, 837* y 840.
Commelerán, F.—9*.
Comte, A.—40*, 107*, 118*, 138* y 266*.—II: 6*.
Compayré, G.—61, 73, 108*, 118*, 174 y 229.—II: 31, 305*, 314*, 427, 458, 498*, 501*, 592, 822* y 837.
Condell, L.—513.
Condillac.—36*.
Condorcet.—36* y 38*.
Conill, V.—321*.—II: 520*, 820*, y 827*.
Conklin, E. G.—278.
Conn, H. W.—278.
Constantin, J.—278.
Cooley, A. M.—II: 827.
Cooley, E. G.—II: 574.
Coolidge, C.—II: 507* y 512.
Cooper, H.—478.
Cope, H. F.—II: 677 y 714.
Corcoran, T.—II: 512.
Cornelius, H.—II: 457 y 840.
Coromina, A.—293.
Corral y Maestro, L.—278.
Cos y Macho, J. M.—174.
Costa, J.—478.—II: 635, 712*, 713*, 766 y 788.
Costa Ferreira, A.—II: 31, 458 y 592.
Costa Lial Furtado Coelho, L. da.—478.
Costa Sacadura.—509*.
Costas, S.—II: 619.
Coubertin, P. de.—410* y 478.
Coulter, J. M.—293.
Coulet, P.—II: 677.
Coupland, W. C.—II: 264.

Cournot, M.—238*.
Coursault, J. H.—205.
Courtides.—42*.
Coutière, H.—78*.
Cousinet, R.—174*.
Cramausel, E.—II: 31*.
Credaro, L.—61.
Cremades Bernal, A.—II: 827*.
Cremona.—II: 503*.
Crepieux-Jamin.—II: 549.
Crespo, H.—478.
Crespo Toral, C.—174.—II: 677.
Cradock, W. H.—677.
Craemer, A.—368.
Cramer, Dr.—II: 827.
Crampton, C. W.—478.
Crawford, C. C.—II: 840.
Crawfort, W. J.—II: 132.
Croce, B.—43*.—II: 458.
Crofton, W. M.—310.
Croix, E. de la.—
Croner, E.—II: 846.
Crouzet, P.—II: 773.
Cuboni, G.—278.
Cubberley, E. P.—87*.—II: 840.
Cuenca y de Pessino, L. de.—II: 619.
Cunning, M.—II: 549.
Cunningham, K.—II: 315.
Cuénot, L.—251*, 253*, 254*, 258*, 269*, 271*, 275*, 278* y 293*.
Cuervo, R. J.—II: 490 y 491.
Curoe, P. R. V.—II: 840.
Currie, J.—II: 735*.
Cusham, F.—II: 574.
Cuvelliez, N.—II: 427.
Cyon.—II: 90*.
Czerny, A.—845.

Ch.

Chable, R.—368.
Chabot, Ch.—II: 143, 498*, 499* y 592.
Chadbourne.—II: 197* y 198*.
Chaix, C.—478.
Chamberlain, A. E.—II: 592.
Chancellor, W. E.—II: 619.
Chaplain, Dr.—478.
Chapman, J. C.—II: 265.
Chapman, H. B.—II: 840.
Charbonneau, M.—108* y 117*.—II: 838.
Charrier, Ch.—73.
Chatterji, S. C.—513.
Chauvel, J.—II: 94.
Chauvois, Dr. L.—399 y 478*.
Chaumet, E.—338.
Chavez, E. A.—II: 265.
Chavez, Dr.—II: 549.
Chavigny, P.—II: 265.
Chesser, E. M. S.—II: 549.
Chesterton, G. K.—293.
Chevallaz, G.—II: 766.
Chicote, C.—513.
Chiocchetti, E.—205.
Chotzen, M.—368.
Chrisman, O.—42*.—II: 592.
Christiaens, A. G.—II: 574 y 575.
Christopher, W. S.—II: 592.
Chun, K.—278.

D.

Dafner, F.—338.
D'Agnel, A.—II: 264.
Daguet, A.—73 y 141*.
Dallinger, K.—II: 851.
Dalmáu Gratacós, F.—191*.—II: 31, 265 y 354.
Damel.—II: 721*.
Dane, C.—II: 827.
Dannemann, A.—61*.
Darbon, H.—478.
Darcy, P.—II: 265 y 846.
Daremberg, Ch.—19.
Darkem, E. C.—II: 714.
Darwin, Ch.—249*, 251*, 255*, 265*, 267*, 270* 275* y 293.
Dawin, L.—285*, 286* y 293.
D'Asaro, M.—II: 31.
Daumas, G.—II: 851.
Davenport, C. B.—271, 278 y 293.
Davey, J. J.—II: 678.
Davidson, Th.—105*, 117* y 479.
Davies, E.—II: 828.
Davies, H.—II: 850.
Davis, B. M.—513.
Davis, J. B.—II: 427* y 575*.
Davis, S. E.—87.
Davy.—II: 619.
Dawson, E.—II: 619 y 766.

Dawson, G. E.—II: 592 y 678.
D'Azambuja, G.—II: 828.
Deahl.—II: 427*.
Deaborn, G. van N.—310.
Dearborn, N. H.—II: 282.
Debay, A.—II: 828.
De Beaumont.—155*.
Decref y Ruiz, J.—479.
Decroly, O.—42* y 479.—II: 31, 138, 143, 231, 265, 315, 575 y 593.
De Dominicis, S.—73 y 174.—II: 525, 620, 837, 838 y 840.
Defoe.—145.
D'Epis, G.—II: 850.
D'Hencqueville.—II: 843.
Dhers, V.—II: 132.
Deinhardt, J.-H.—II: 766.
Delacroix, H.—II: 512.
Delage, I.—267* y 278.—II: 843.
Delbrel, P.—II: 766.
Delarde.—293.
Delfino, V.—293 y 368.
Delgado, P. S.—II: 287*, 298* y 390*.
Della Valle, G.—66.—II: 265, 268, 837 y 840.
Delge, I.—278.
Delobel, J.—513.
Delvolvè, J.—174.
De Maistre.—II: 710 y 788.
Demelin, L. A.—293.
Demenij, G.—399, 408 y 479.—II: 844.
Demócrito.—II: 474*.
Demolins, E.—174.
Demoor, J.—61, 174, 316*, 348*, 350*, 352*, 356*, 359*, 449* y 506*.—II: 14*, 61*, 63*, 65*, 69*, 70*, 82*, 85*, 87*, 97*, 100*, 106*, 107*, 111*, 112*, 123*, 126*, 128*, 130*, 214*, 222*, 223*, 228*, 229*, 343*, 351*, 352*, 411*, 455*, 457*, 496*, 616*, 710*, 711*, 729*, 755*, 813*, 814* y 840*.
Dentzel, B. G.—102 y 174.
Deraisme, M.—II: 828.
Deroitte.—455.
De Sanctis.—42 y 61.—II: 31 y 40.
Descartes.—34*.—II: 280*, 435* y 846.
Descoendres, A.—42*.—II: 31 y 593.
Desfosses, P.—479.
D'Espiney.—II: 31, 264* y 265*.
D'Espinosa.—II: 427.
Destrée, J.—II: 633* y 635.
Detaille, L.—II: 838 y 846.
Deuchler, G.—II: 837.
Devereux, S.—II: 828.
Devogel, V.—II: 773.
Devos, J.—479.
Devraigne, L.—293.—II: 843.
De Vries.—246*, 250*, 271*, 275* y 283.
De Vuyst, P.—II: 852.
Dewey, J.—43*, 55*, 106*, 117*, 119*, 205*, 314 y 169*.—II: 72*, 265, 427*, 575, 593, 615*, 619, 616*, 840*, 842*, 845* y 846.
Dexter, T. F. G.—II: 31.
Días, E.—513.
Díaz Muñoz, P.—II: 525.
Díaz Villar y Martínez, J.—310.
Dibblee, G. B.—II: 265.
Dick, J. L.—338.
Dickson, V. E.—II: 315.
Dide, M.—II: 473.
Diderot.—36* y 37*.
Didon, H.—479*.
Didon, P.—117* y 132*.—II: 631*.
Didot, F.—94*, 96*, 97*, 124* y 155*.
Dieffenbach.—II: 827
Dieffenbacher.—II: 793*.
Diem, C.—229.
Diesterwieg.—138*.
Díez, A.—II: 512.
Díez, F.—II: 512.
Diffre.—479.
Dijonneau.—II: 577.
Disson.—138*.
Dittes, F.—61.
Dix, K. W.—II: 593.
Dobbs, A. E.—II: 620.
Dodd, A. E.—II: 575.
Doernberger, E.—368.
Doleris, J. A.—369.
Dolidon, H.—II: 828.
Döll, M.—368 y 369.
Domingues, O.—II: 843.
Dominicis, S. de.—Véase De Dominicis, S.
Donaldson.— 103*.
Donati, G.—174.—II: 31.
Donet de Vorges.—II: 849.
Donnelly, F. P.—II: 575.

Döring.—II: 31.
Doring, W. O.—II: 575.
D'Ors, E.—205.—II: 575, 718 y 727*.
Doppelheim, M.—513.
Doughty, F. H.—205.
Downey, J. E.—II: 851.
Doyle, J. H.—174.—II: 575.
Dragotti, G.—II: 231.
Drapper, S.—II: 828.
Drouin, Dr. H.—369.
Drever, J.—II: 31, 231 y 315.
Dronard, Ch.—73.
Drummond, M.—II: 850.
Drummond, W. B.—II: 593.
Duballet, B.—II: 635 y 714
Dubois, P.—174*.—II: 190*.
Dubray, Ch. A.—II: 844.
Duchemin, Mr.—II: 501.
Dufestel, L.—338 y 513.—II: 593 y 845.
Dufresne, P. A.—110* y 118*.
Dugas, L.—111*, 153* y 174.—II: 530, 536*, 545, 546, 549, 817* y 818*.
Dujay, F.—205.
Dumas (hijo), A.—152.
Dumas, G.—II: 231, 265 y 846.
Dumonchel, P.—II: 620.
Dumville, B.—II: 593.
Dunlap, K.—II: 32.
Dunn, C.—II: 593.
Dunn, H.—II: 759*.
Dupanloup, F.—40*, 107*, 117*y 118*. II: 315, 356, 593, 705*, 732*, 744*, 776*, 785*, 786*, 807*, 808* y 828.
Dupont de Nemours.—99.
Duportal.—II: 329.
Duprat, G. L.—II: 428*.
Dura, H.—II: 428.
Durkheim, E.—40*, 109* y 119*.—II: 428 y 620.
Dürr, E.—II: 837.
Duval-Arnould, L.—II: 851.
Dwelshauvers, G.—II: 32 y 846.
Dzierbicka, W.—II: 575 y 766.

E.

East, M.—293.
Eaton, J. J.—II: 575.
Ebbinghaus, H.—II: 177*, 213*, 518* y 846.
Eberhard, O.—II: 678.
Ebert, E.—II: 32.
Eblé, M.—II: 620.
Eckstein, E.—369.
Edwardo, R. H.—II: 678.
Egger, E.—II: 593.
Eggersdorfer, F.—II: 840.
Egidio Romano.—37* y 227*.—II: 702*, 733* y 776*.
Elderton, E. M.—278 y 293.
Eleizalde, J. M.—186.—II: 15*.
Eleizegui, J. de.—338.—II: 94 y 843.
Eliano, C.—6*.
Elliot, H.—II: 549.
Ellis, H.—293.—II: 828 y 846.
Ellis, L.—479 y 513.
Ellis, G. S. M.—II: 766.
Elsenhans, Th.—II: 851.
Emerson, R. W.—104*, 117*, 126*, 129, 134*, 135*, 153*, 174, 228, 229, 338 y 424*.—II: 265*, 443*, 474*, 529*, 549*, 557, 718* y 764*.
Engelmann, S.—II: 828 y 840.
Engleman, J. O.—II: 428.
Ennes, G. J.—II: 593.
Enriques, P.—279.
Ensch, M.—513.
Erasmo de Rotterdam.—11*, 33*, 97* y 98*.—II: 497*.
Eratostenes.—161*.
Erdmann.—II: 593.
Erichsen, E.—II: 635.
Erismann, Th.—II: 32, 576 y 846.
Erleigh, V.—II: 593.
Ernst, L .H.—II: 594.
Erskine, J.—II: 354.
Errandonea, Y.—II: 512.
Escoto.—II: 257*.
Esdras.—II: 722*.
España Lledó, J.—305.
Esquilo.—284*.
Esquines.—5*.
Estable, C.—II: 576.
Esteve Colomer, S.—174.
Etchegaray, M.—293.
Eulenburg, Dr.—369.—II: 63*.
Euripides.—5*, 6*, 8* y 284*.
Evans, H. F.—II: 678.
Evard, M.—II: 32, 594, 794*, 828 y 846.
Ewens, F. J.—II: 678.

Eyquem de Montaigne, M.—33*.—II: 276*.

F.

Fabens, R.—479.
Faber, P.—II: 704*.
Fabre.—302.
Fabri Banchetti, V.—II: 458.
Fabricio el Estapulense, J.—98*.
Facciolatus, J.—19.
Fahsel, H. E.—II: 844.
Fallon, P.—286*.
Faria de Vasconcelos.—61* y 356*.—II: 594*.
Fassbender, M.—II: 428.
Faure, M.—479.
Fazio-Allmayer.—205.
Fazzini, S.—II: 549.
Federico el Grande.—159*.
Federn, P.—II: 231.
Fechner, G. Th.—II: 465*, 517*, 518*, 519* y 525*.
Feinmann, E.—294.—II: 594.
Felix, C. J.—II: 678.
Felix, P.—II: 231.
Feltre, V.—31*.
Fénelon.—Véase Salignac de la Mothe Fénelon, François.
Fentón, N.—215.—II: 842.
Feré, M.—399.—II: 56*.
Ferguson, W. C.—II: 848.
Fernald, G. M.—II: 315.
Fernández Alonso, J.—338.
Fernández Ascarza.—479.
Fernández y Fernández Navamuel, M.—73 y 174.—II: 840.
Fernández Loredo, J.—II: 678.
Fernández de Otero.—31*.
Fernández Vallín, A.—78*.
Fernando III el Santo.—29*.
Ferrari, G. M.—61.—II: 428.
Ferrari, J. C.—II: 428.
Ferreres, J. B.—II: 678.
Ferrero, M.—61.
Ferretti, G.—II: 458.
Ferriani, L.—II: 828.
Ferrière, A.—II: 32, 594, 714, 794*, 812* y 828.
Feyel, Paul.—II: 829.
Fichte.—38* y 138*.
Fiessinger, Ch.—II: 549.
Figueira, J.—479.
Finney, R. L.—II: 620.
Finot, J.—II: 829.
Fischer, E.—279.
Fischer, L.—338*.
Fischer, E.—710*.
Fitzmaurice-Kelly, J.—126* y 225*.
Flad, M.—II: 513 y 678.
Flachs, R.—369.
Fletcher, A. E.—II: 840.
Fletchner, R.—II: 851.
Fleury, M. de.—479.—II: 513 y 594.
Flint, L. F.—294.
Flórez, A.—II: 679.
Flügel, O.—II: 190.
Foa, C.—310.
Foerster, Fr. W.—43*, 103 y 174.—II: 411*, 412*, 428*, 532*, 542*-5*, 679, 732, 733*, 844 y 850.
Folks, H.—II: 354.
Foucault, M.—II: 845.
Fonsagrives, J.—369.—II: 428.
Fonsagrives, Ph.—359 y 363.
Fonsagrives, Dr.—II: 850.
Fonsegrive, G.—II: 829 y 852.
Fontegne, J.—II: 94 y 576.
Fontegne, Mr.—II: 568.
Foster, E. C.—II: 679.
Foster, J. C.—II: 576.
Foster, M.—310.
Forbusch, W.—480.—II: 594.
Forcelims, Æ.—19.
Forgioné, J. D.—II: 766.
Forel, A.—369.
Forest, Y.—II: 714.
Formiggini-Santamaria.—II: 354 y 594.
Fornelli, N.—175.
Forns, R.—175.
Forsant, O.—480.
Förster, F.—369.
Forster, F. W.—II: 549, 643*, 829 y 840.
Fourcault, M.—II: 32 y 594.
Fouillée, A.—132*.—II: 530*, 533* y 550.
Fowler, J. A.—II: 594.
Fox, C.—II: 32 y 265.
Frairot, E.—II: 844.
Francesco, G. de.—II: 525.

Franceschi, A.—II: 315 y 846.
Franceschini, G.—369.
Francillon.—369.—II: 829.
Franco, S.—175.
Franke, G. H.—II: 679.
Franklin, B.—II: 508*.
Franz Boas.—325*.
Franganillo Balboa, P.—310.
Franzen, C. G. F.—175.
Franzen, R.—II: 843.
Frasseto, F.—II: 525.
Frati, L.—II: 829.
Frati, L.—II: 829.
Fredericq.—310.
Freeman, F. N.—175.—II: 315 y 840.
Freud, S.—342* y 369.—II: 199*, 200*, 202*, 204*, 231* y 844*.
Frey.—II: 63*.
Friedel, V. H.—II: 837.
Frilli, A.—II: 428.
Frizzi, E.—II: 525.
Fröbes, J.—II: 32, 265, 518 y 845.
Froebel, F.—38*, 49*, 102*, 119*, 131*, 135*, 138*, 175, 402*, 442*, 443*, 445* y 446*.—II: 525*, 648*, 649* y 741*.
Fruhinsholz, A.—294.
Fuentes Martiáñez, M.—II: 576.
Fukuya, S. M.—II: 132.
Fugencio, San.—27*.
Fungerius Leovardiense, J.—II: 851.
Furlani, R.—II: 829.
Furtado Coelho, L.—480.
Furst, M.—513.
Fuster, F.—II: 679.

G.

Gabelli.—II: 503*.
Gabrea, J.—II: 550.
Gabriel, E.—II: 839.
Gabrielescu, J. J.—II: 839.
Galeno.—468*.
Gali, A.—215.—II: 132, 315 y 594.
Gálton, F.—251*, 255*, 279*, 284*, 294*.—II: 60*, 88*, 843 y 851.
Gall.—II: 14*.
Gallichan, W. M.—369.
Galli, M.—II: 679.
Galloway, T. W.—369.—II: 679 y 714.
Gandarillas.—II: 679.
Gandásegui y Gorrochátegui, R.—II: 679.
Garassimi, G. B.—II: 428.
Garlick, A. H.—II: 32.
García Alas, L.—II: 503*, 509*, 510*, 513, 651* y 652*.
García Alvarez, A.—II: 428.
García Antúnez, L.—II: 829.
García Arrieta, A.—II: 703*.
García Blanco, A. M.—II: 829.
García de Castrojeriz ,J.—30*.
García de Diego, V.—II: 513.
García, F.—175.
García de Galdeano, Zoel.—205 y 215.
García Hurtado, S.—480.
García Morán, C.—II: 839.
García, P. de A.—40*, 61, 73, 113*, 118*, 134, 175 y 513.—II: 315, 436*, 458 y 525.
García Sánchez, J.—II: 315.
García y García, E.—II: 829.
Garlanda, F.—II: 513.
Garnett, J. C. M.—61.
Garret, H. E.—II: 32.
Garrido, L.—294.
Garriguet, L.—II: 620.
Gascón y Marín, J.—II: 620.
Gastadelli, O.—175.
Gast, I. M.—II: 32.
Gaston, P.—II: 576.
Gates, A. I.—II :32.
Gates, H. W.—II: 679.
Gatti de Gamond.—II: 829.
Gaucher, G.—II: 576.
Gaudig, H.—II: 851.
Gaujoux.—II: 679.
Gaupp, R.—II: 32, 155*, 594 y 595.
Gauthier, A.—II: 576.
Gazagne, M.—II: 837.
Gebhart, J. C.—338.
Geddes, P. and J. A.—369.—II: 829.
Gheogov, J. A.—II: 595, 850 y 851.
Ghidionescu, V.—II: 679.
Geikie, I. C.—310.
Geisslers, G.—II: 850.
Gelderen, A.—73.
Gemelli, A.—279.—II: 3*, 4*, 7*, 33,

104*, 114*, 159*, 248*, 465*, 519*, 807* y 829.
Génévrier, J.—419*, 505* y 513.—II: 245*.
Gentile, G.—43*, 175, 191*, 205 y 402*. II: 97*, 343*, 378*, 415*, 536*, 550*, 651*, 666* y 742*.
Genovesi-Caruso, Fr.—II: 766.
George, A.—II: 837.
Gerardo, J. M.—73.
Germane, Ch.—II: 550.
Germain, J.—II: 848.
Gerson, J.—31*.—II: 642*, 679 y 725*.
Gerrard, Th. J.—294.
Gessell, A.—338.—II: 595.
Getzeny, H.—II: 840.
Gibergnez, M. de.—II: 850.
Gibon, F.—480.—II: 829,
Giese, F.—II: 232 y 576.
Gilbert, J.—II: 577 y 595.
Gil de Roma.—Véase Egidio Romano.
Gil Muñiz, A.—II: 837.
Gil y Fagoaga, L.—II: 576.
Gilson, E.—370.
Gill, W. L.—II: 428.
Gillet, P.—II: 428 y 679.
Gillet, M. S.—II: 851.
Gmeno de Flaquer, C.—II: 829.
Giner de los Ríos, F.—40*, 112*, 119*, 120*, 134*, 142*, 175, 205 y 240*.—II: 840.
Gioberti, V.—175.
Girard, Dr.—II: 132*.
Girard, G.—35*, 38* y 141*.—II: 325*, 480*, 494* y 513.
Giroud, V. G.—II: 829.
Gisia, M.—428.
Giuffrida, F.—61.
Giuffrida, S.—62.
Gobron, L.—513.
Gockler, L.—21*, 52*, 58*, 62, 205, 209 y 401*.—II: 137*, 143 y 333*.
Goddard, H. H.—II: 33, 315 y 846.
Godin, P.—42, 234*, 289*, 299*,, 315*, 317*, 318*, 320*, 332*, 333*, 334, 335*, 336*, 338, 345*, 346*, 365*, 398* y 409*.—II: 525, 595, 793* y 822*.
Godoy, M.—421*.
Goethe.—138*.—II: 175.
Goh, Clement.—II: 283.
Goirand, L.—175.
Gokhale, G. N.—480.
Goldmark.—399.
Goldschmidt, R.—246*, 279.
Goldschmidt, Th.—II: 513.
Gollanez, V.—II: 635.
Goltz, B.—II: 829.
Gómez, Herrero, D.—294.
Gómez Izquierdo, A.—II: 283.
Gómez Ocaña, J.—77*, 238*, 311, 380*, 390* y 399.—II: 60*, 94, 792 y 793.
Gómez y Serrano, V.—279.
Goncourt, E.—II: 829.
González, A. A.—II: 33 y 846.
González, Z.—216.—II: 216 y 238.
González Alvarez, B.—294.
González Blanco, E.—230.—II: 829.
González Carreño, J.—364* y 370.—II: 429.
González de la Calle, U.—4* y 42*.—II: 478*, 510*, 513 y 550.
González, L. F.—II: 577.
González, M. G.—II: 513.
González Mayoral, G.—73.
González Parra, F.—II: 829.
González Revilla, G.—294* y 370.
González Serrano, U.—205.—II: 159*, 190 y 436*.
Good, A.—II: 620.
Good, C. V.—II: 840.
Goodsell, W.—II: 829.
Gordillo, M.—246*, 252*, 261* y 267*.
Göttler, J.—62.
Götze, O.—II: 840.
Gourdon.—II: 577.
Gove, F. S.—II: 679.
Gowin, E. B.—II: 577.
Guarnieri, L.—73.
Gudden, H.—370.
Guerlin, H.—II: 458.
Guerra, A. V.—II: 850.
Guevara.—31*.
Guibert, J.—110* y 119*.—II: 420*, 429, 550, 746*, 767* y 850*.
Guillaume.—II: 305* y 310*.
Guillen de Rezzano, C.—II: 143.
Guillet, M. S.—II: 550.
Guillette, J. M.—II: 577 y 620.
Guimps, R. de .—108* y 118*.

Guinon, L.—338.
Guisasola y Menéndez, V.—II: 680.
Guitton, R.—II: 850.
Guizot, F.—II: 209.
Gurlitt, L.—103*, 229 y 480.
Gutiérrez y Díaz, A.—II: 680.
Guts-Muths, F.—450*.
Guyan, J. M.—109*, 118*, 175 y 279.
Guyénot, E.—279.
Guyer, F.—254*.
Guyer, M. F.—294.
Gley, E.—310.—II: 16*, 60*, 61*, 86*, 94*, 226*, 767* y 843.
Gracian.—155*.
Grande, E.—294*.
Grant, C.—II: 829.
Graser, J. B.—175.
Grasset, Dr.—II: 33 y 329.
Grandsagne, J. y P.—II: 282.
Grau, L.—II: 680.
Gray, H. B.—II: 577.
Greard, O.—175.—II: 829.
Greco, F. del.—II: 550.
Gredt, J.—II: 94 y 843.
Greene, H. A.—II: 33 y 315.
Greenwood, J. M.—55* y 73.
Gregorio Magno, San.—27*.
Griffits, Ch. H.—II: 577.
Griggs, E. H.—II: 429.
Grivet, J.—II: 680.
Gross, K.—435*.—II: 595.
Groszmann, M. P. E.—294.
Gruenberg, B. C.—279* y 370.
Gruender, H.—II: 5*, 7*, 16*, 33*, 74*, 97* y 148*.
Grunwald, G.—II: 33.
Grupe, H.—229.
Grzegorzewska, M.—II: 458.

H.

Habrich, L.—II: 33, 680, 846.
Haeberlin, K.—II: 232.
Hachet-Souplet.—253*.—II: 232.
Haéckel, E. H.—265*, 270.
Haesaert, J.—II: 282.
Hahn, E.—II: 837.
Haley, H. P.—480.
Hall, S.—42*, 80*, 87, 138* 175, 347* y 370.—II: 136*, 222*, 321*, 383*, 708*, 728*, 830 y 815*.
Hamilton, E. R.—II: 316.
Hanauer, W.—II: 620.
Hanford Henderson, C.—176.
Hardy de Beaulieu, Ch.—II: 829.
Harmel ,P.—II: 830.
Hart, J. K.—II: 620.
Hartlaub, G. F.—II: 595.
Hartenstein.—146*.
Hartley, C. G.—370.
Hartman, G.—II: 620.
Hartmann, M.—II: 680.
Hartshorne, H.—II: 550 y 595.
Hartzenbusch, J. E.—176.
Harris, W. T.—22*, 46*, 133*, 150*, 185*, 190*, 198*, 210* y 439*.—II: 13*, 14*, 33*, 54*, 174*, 177*, 189*, 224*, 225*, 235*, 265, 273*, 328*, 429, 443, 444*, 476* y 615*.
Hastings, A. B.—400.
Hausding, B.—279.
Hautière, M.—II: 33 y 846.
Hayhurst.—514.
Heal, W.—II: 316.
Healy. W.—II: 354 y 429.
Heath, Ll.—II: 620.
Hebert, G.—408*, 411*, 419* y 480.
Hedges, A. C.—II: 577.
Hegel.—38* y 138*.
Heilman, K.—73.—II: 33 y 837.
Helvecio.—152*.
Heller, T.—73.—II: 837 y 839.
Hemmerle, P.—370.
Henderson, E. N.—840 y 841.
Henin, L.—II: 595.
Henneguy, F.—279.
Henning, H.—II: 34, 94 y 595.
Henri, C.—II: 203 577 y 316.
Henri, V.—II: 132.
Hense.—II: 90*.
Heraclides.—187*.
Herbart. J. F.—16*, 24*, 39*, 44*, 45*, 52*, 53*, 62*, 101*, 118*, 132*, 138*, 139*, 146*, 149*, 151*, 154*, 162*, 170*, 185*, 190*, 205*, 209*, 227*, 370, 401*, 407* y 449*.—II: 6, 34, 102*, 134*, 135*, 137*, 143, 175*, 190, 248*, 253*, 277*, 280*, 325*, 333*, 342*, 343*, 344*, 357*, 382*, 412*, 414*, 465*, 504*, 529*,

533*, 538*, 647*, 648* y 842.
Herbé, J.—II: 34 y 715.
Herbert, S.—370.
Herder.—138*.—II: 723*,
Herder, G. G.—II: 837.
Herder, J. C.—II: 458.
Heredero y Gómez, L.—294.
Hergang, K. G.—62.
Herlin, A.—II: 485, 487*, y 513.
Herment, J.—73.—II: 34.
Hernando de Larramendi, L.—II: 680.
Hernández, P.—II: 513.
Hernández, S.—480.
Herón, C.—II: 34.
Heron, D.—279.
Hersch, E.—II: 635.
Herrero y García, M.—II: 513.
Hertwig, O.—280*.—II: 843.
Hertz, P.—339.
Hervás y Panduro, L.—39.—II: 525.
Hervé, G.—II: 651*.
Herrison, F.—228* y 230.
Hesse, A.—II: 620.
Hesenbrok, W.—II: 844.
Hesnard, A.—370.—II: 846.
Hessen, S. G.—62.
Hetherington, C.—480.
Hewins N. P.—II: 429.
Hewitt, R. G.—480 y 514*.
Hey, A.—370.
Heymans, G.—II: 795*, 796*, 797*, 801* y 830.
Heywang, E.—II: 635 y 852.
Higgins, H.—II: 843.
Hill, A. V.—400.
Hill, D. J.—280.—II: 190.
Hill, D. S.—II: 577.
Hill, P. S.—176.
Hildebrand R.—II: 514.
Hines, H. C.—215.—II: 848.
Hingston, R. W. C.—II: 265 y 846.
Hinton, C. H.—II: 190.
Hints.—370.
Hippel, T. G.—99* y 100*.
Hirschfeld, M.—II: 844.
Hirschlaff, L.—II: 428.
Hitching, V.—294.
Hitchoock, E.—II: 843 y 851.
Hitier, P.—480.
Hoben, A.—II: 680.
Hobbes.—II: 401*.
Hodge, C. F.—230.
Hodges, G.—II: 680.
Hodgson N.—II: 830.
Hoeller, K.—370.
Hoesch-Ernest, L.—339.
Hoffding, H.—II: 34, 99*, 145*, 212*, 440*, 517*, 535*, 845 y 846.
Hoffmann.—II: 34 820* y 830.
Hoffmann, W.—II: 846.
Hogar, L. E.—II: 595.
Hoginson, Th. W.—I: 830.
Hoke, K. J.—215.
Hollingworth, H. L.—II: 34 y 577.
Hollingworth, L .S.—II: 34.
Holdschmidt, A.—II: 620.
Holmes, S. J.—294.
Holt, L., Emmett.—339.
Holtz, A. A.—II: 680.
Homero.—6*.
Hompanera, B.—II: 841.
Hoornaert, G.—II: 429.
Hooton, M. B.—II: 577.
Horacio.—203* y 412*.
Horn, J. L.—II: 841.
Horne, H. H.—206.—II: 34.
Hovre, Fr. De.—206.
Howard, B. A.—II: 830.
Howerth, J. W.—II: 841.
Hoyos Sáinz, L.—507* y 514.—II: 525.
Huarte de San Juan, Dr.—33*.—II: 290*, 556*, 577 y 595*,
Húber, M. B.—II: 846.
Huerta Nave, L.—295.
Huey, E. B.—II: 34*, 316 y 846.
Hueso, V.—II: 429.
Hughes, E. H.—II: 680.
Hughes, J. L.—176.
Hugon, P.—II: 680.
Huguenin, E.—II: 830.
Hull, E.—II: 704*.
Hume, D.—II: 7*.
Hunter, E. B.—II: 34.
Hunziker, O.—87.
Hutchins, W. N.—II: 680.
Hutchison, A. M.—II: 429.
Huther, A.—II: 265 y 550.
Huxley, J. S.—138 y 280.
Hylan, J. P.—II: 132.
Hylla, E.—II: 577.

I

Ibero, J. M.—II: 12*, 14*, 15*, 97*, 64* 74*, 79* 90*, 91* 148*, 202*, 208*, 209*, 213*, 219*, 224*, 248*, 250*, 256*, 260*, 262*, 263*, 322*, 323*, 325*, 327*, 328*, 465, 466, 467*, 469*, 476*, 477*, 485, 481*, 488*, 535* y 611*.
Ibsen.—II: 362.
Idelberg, H.—II: 851.
Ignacio de Loyola, San.—32.—II: 257, 721 y 830.
Ingenieros, J.—116 y 119*.—II: 34.
Inglis, A.—176.
Inglis, M. K.—II: 595.
Iodice, V.—II: 458 y 635.
Ioteyko, J.—42, 400 y 505*.—II: 34, 94, 132 y 595.
Iradier, T. de.—480.
Iriarte, T.—176.
Irwin, M. C.—295.
Isidoro (San) de Sevilla.—10*, 27*, 28* y 37*.

J

Jacobs, Ch. L.—II: 578.
Jacotot ,J. J. II: 480* y 514.
Jacqué, R.—514*.
Jaquenin A.—279.
Jaekel, V.—II: 830.
Jagger, J. H.—II: 458.
Jagot, P. C.—II: 514 y 851.
Jahn.—421*.
Jahrling, R.—48*.
Jahn, F. L.—451*.
Jakob, A.—376*.—II: 525.
James, W.—43*, 45*, 56*, 105*, 191*, 206, 386* y 425*.—II: 17, 34, 102*, 134*, 143, 155*, 174*, 177*, 185*, 190, 198*, 199*, 296* ,299*, 320*, 324*, 328*, 336*, 368*, 370*, 409*, 529, 670* y 846*.
Janent, P.—II: 190.
Jansenio.—35*.
Jansens, Ed.—II: 715.
Jaques Dalcroze, E.—480.
Jarvis, Ch. D.—II: 578.
Jastrow, J.—II: 35, 550 y 578.
Jehonda, J.—176.
Jenkins, F. W.—295.
Jennings H. H.—176 y 279.
Jenofonte.—5*.
Jentzer, K.—481.
Jerace, M.—481.—II: 844.
Jerónimo, San.—10*, 26* y 27*.—II: 776 y 784.
Jesinghaus, C.—II: 845.
Jesús, M. J.—II: 681.
Jesús, hijo de Sirach.—II: 700.
Jiménez, J.—176.
Jiménez Campaña, P.—115* y 117*.
Jiménez de Cisneros, C.—II: 360*.
Joad, C. E. M.—206.
Johannsen, W.—250* y 280.
Johnson, B. J.—339.
Johnson G. B.—481.
Johnson, J. B.—II: 848.
Johnson, R. H.—295.
Johonnot, J.—106*, 118* y 228*.—II: 723*.
Joly, H.—108* y 117*.—II: 595.
Joly, Mme.—II: 94.
Jolyet, L.—311.
Jonckhere, T.—61*, 62, 316*, 348*, 356*, 359* y 505*.—II: 14*, 55*, 61*, 63*, 65*, 69* 70*, 82*, 85*, 87*, 97*, 100*, 106*, 107*, 111*, 112*, 123*, 126*, 128*, 130*, 214*, 222*, 223*, 229*, 343*, 351, 352*, 411*, 455*, 457*, 496*, 596*, 616*, 710*, 711*, 729*, 743*, 755*, 813* y 814*.
Jones, B. A.—II: 767.
Jones, E. S.—II: 848.
Jones, G. H.—176.
Jones, H. A.—II: 635.
Jones, L. H.— II: 550.
Jones, R. M.—II: 681.
Jones, V. A.—II: 848.
Jordán, A. M.—II: 35.
Jordán, G. J.—II: 681.
Jordan, H. E.—295.
Jordan, R. H.—215.
Joran, T.—II: 830.
Jorgensen, H. N.—II: 316.
Jorro y Miranda, J.—II: 578.
José (San) de Calasanz.—35* y 141*. II: 364.
Josey, Ch. C.—II: 681.

Jovellanos, G. M. de.—39*.—II: 380* y 514.
Juan (San) Evangelista.—II: 747* y 764*.
Juan (San) Bautista de la Salle.—35, 141*.—II: 373*, 725* y 731*.
Juan (San) Crisóstomo.— 6* y 26.—II: 721* y 763*.
Juan Manuel.—31*.
Juarros, C.—370.
Judd, Ch. H.—62, 176 y 206.—II: 35, 265, 681 y 845.
Judde, C.—II: 681 y 767.
Judde, P.—II: 758*.
Jullien, L.—370.
Julliot, Ch. L.—II: 191.
Jung, C.—II: 232.
Jurgensen, A. N.—II: 35.
Just, V.—II: 550.
Just, K.—II: 681.
Justus, P.—II: 578.
Juvenal.—411*, y 412*.

K

Kammel, W.—II: 35 y 767.
Kant, Em.—36*, 37*, 62, 99*, 100*, 117*, 130*, 132*, 133*, 138*, 151*, 153*, 152*, 159*, 176*, 405*, y 481*. II: 333*, 407*, 435*, 525*, 533* y 550*.
Kandel, I. L.—II: 578.
Kaplaund A.—II: 35.
Karbouriak, A.—87.
Kass, G.—II: 578.
Katsainos.—295
Katz, D.—II: 845.
Kawereau, S.—II: 621.
Kay, D.—II: 715.
Keating, F. P.—II: 841.
Keatinge, M. W.—II: 429.
Keene, Ch. H.—II: 844 y 845.
Kehl, Dr. R.—II: 843.
Kelynack, T. N.—II: 596.
Kelley, F. J.—215.
Kelley T. L.—II: 215 y 316.
Kellner, L.—II: 715*.
Kellnrs, L.—II: 176.
Kelly, R. W.—II: 578.
Kennedy, F. D.—II: 35.
Kenwrick, E. y M.—II: 596.
Keplero.—II: 658*.
Kergomard P.—II: 715.
Kerr, J.—514.
Kerschensteiner, G.—II: 300*, 419*, 429, 544*, 550, 613*, 627* 630*, 631*, 635*, 632*, 657*, 696*, 727*, 730*, 731*, 733*, 736*, 739*, 740*, 742*, 746*, 757*, 763*, 767, 841, 847 y 850.
Kessel, R.—II: 681.
Keseler, K.—II: 551.
Kesselring, M.—II: 265.
Kevorkian, B.—II: 429 y 715.
Kemsies, J.—II: 125.
Kemsies, F.—132* y 296*.
Kiddle, H.—176.
Kieffer, F.—II: 416*, 429 y 715.
Kilpatrick, W. H.—206.
Kimbal, G.—370.
Kineman, J. A.—II: 621.
King, H. C.—II: 354 y 551.
King, I.—II: 596 y 621.
Kingsley, S.—481.
Kipiani, V.—II: 69 y 94.
Kiroul, P.—II: 773.
Kirkpatrik, E. A.—229*, 247*, 242*, 250*, 252*, 257*, 260, 280*, 343, 388, 438 y 446.—II: 35, 99*, 122*, 123*, 154*, 178*, 191, 194*, 196*, 197*, 198*, 199*, 221*, 276*, 302*, 349*, 404*, 596, 616*, 739*, 754* y 762*.
Kirschner, J.—II: 458.
Kitson, H. D.—II: 578.
Kjaer, H.—II: 715.
Klapan Fahsel, H.—II: 830.
Klatt, G.—II: 621.
Klimowski, E.—370.
Kline, L. W.—II: 35.
Klose, D.—II: 596.
Klupp, E.—II: 681.
Knauthe, F.—62.
Knox, J.—II: 831.
Kober, G. M.—II: 578.
Kocke, J.—481.
Koffa, K.—II: 596.
Kohl, A.—370.
Kohs, S. C.—II: 316 y 848.
Kolb, E.—II: 850.
Kollmann, M.—280.
Koistra, J.—II: 429 y 841.
Koons, W. G.—II: 596.

Kostyleff, N.—II: 35, 845 y 850.
Köttgen, D.II: 852.
Kovarsky, V.—II: 848.
Kraepelin, E.—II: 131* y 132.
Kraepelin, K.—280.
Krause.—39* y 40*.
Kreild.—386*.
Kretschemer, E.—II: 551.
Kretzschmar, J. R.—206.—II: 35.
Krieck, E.—206.—II: 458, 838, 841 y 842.
Krieck, J.—II: 458.
Krieger, W.—II: 681.
Kronfeld.—II: 35.
Kroh, O.—II: 851.
Kruger, F.—I: 35.
Kuhn, W.—II: 838.
Kühnel, J.—II: 458.
Kuhner, K.—II: 681.
Kulmann, F.—II: 848.
Külmel, E.—II: 458.
Külpe.—II:177* y 435*.
Kumlien, L. G.—481.
Küntel, F.—II: 551.
Kuply, O.—II: 681.
Küss.—235.
Kutzner, O.—II: 842.
Kuypers, L.—427*, 443* y 481.

L

Labarthe, P. A.—73.
Labbé, M.—II: 844.
Labertonière, L.—176.
Labra, R. M.ª de.—176.—II: 767.
La Bruyère.—II: 551.
La Calle, A de.—II: 851
Lacombe, P.—II: 596.
Laeke, A. H.—II: 831.
Lafora, G. R.—Véase Rodríguez Lafora, G.—
Lafuente, L.—II: 831.
Lagrange, F.—400, 404*, 449* y 481. II: 845.
Lahy, J. M.—II: 578.
Laird, D. A.—II: 35.
Laisant, C. A.—176.—II: 841.
Lamark, J. B.—233, 255*, 265* y 270*.
Lamas, A.—295.
Lambruschini, R.—176.—II: 841.
Lamennnais.—II: 704*.
Lampe, F.—II: 681.
Lamy, E.—II: 831.
Lamy, G.—514.
Lancáster.—39*.
Lance, G. E.—II: 767.
Lande, L'Ablé.—II: 715.
Landet, F.—II: 767.
Landois, L.—311.
Lane-Claypon, J. E.—295 y 481.—II: 596.
Lanessan, J. L. de.—II: 831 y 831.
Lange, H.—II: 7*, 831 y 846.
Lange, K.—II: 35 y 458.
Langl, J.—II: 458.
Lankester, R.—II: 841.
Lapie, P.—176.—II: 35, 329, 354, 838 y 839.
Lardinois, V, J.—II: 851.
Lapper, K.—II: 843.
Larousse, M. P.—II: 514.
Lasalde, C.—73 y 87.
Lascaris, P. A.—II: 458.
Lasplasas.—206.
Lasselle, M. A.—II: 578.
Latritton.—II: 354.
Laurent, E.—481.—II: 354.
Laurent, H.—II: 551.
Lauret, P.—481.
Laurie, A. P.—177.
La Vaissière, J. de la.—42* y 156*.—II: 5, 35, 137*, 143*, 151*, 165*, 168*, 171*, 203*, 204*, 235*, 246*, 255*, 256*, 268*, 292*, 294*, 319*, 320*, 321*, 367, 368*, 369*,-377*, 404*, 405*, 406*, 440*, 445*, 449*, 454*, 457*, 469*, 479, 485*-489*, 530*, 559*, 562*, 609*, 671*, 708*, 793*, 799*, 801*, 802*, 805*-809*-812*, 814*, 815*, 831 y 835.
Laverde, G.—206.
Lavin, R.—311.
Lavrand, H.—II: 329.
Lavollée, R.—II: 852.
Lawson, H.—II: 132.
Lay, W. A.—42*, 62, 177, 291*, 326*, 438*.—II: 111*, 116*, 118*, 136*, 166*, 167*, 186*, 274*, 316, 350*, 363*, 395*, 397*, 450*, 451*, 771*, 794*, 812* y 838.

Layard, E. B.—II: 681.
Lázaro, D.—II: 551 y 596.
Lazarsfeld, S.—II: 841.
Leake, A. H.—II: 578.
Leavitt, F. M.—II: 578.
Le Bon, G.—108*, 118*, 132* y 176*. II: 30 y 36.
Lecensier, A.—II: 316, 682 y 715.
Lecoq de Boisbaudran, H.—II: 458 y 459.
Ledent, R.—280, 455*, 469 y 481.—II: 596 y 843.
Lee, E. A.—II: 579.
Lee, H.—II: 682.
Lefebure, Ch.—426y 481.
Lefeuvre et Henry.—II: 579.
Lefévre, C.—368 y 371.—II: 831.
Legendre, M.—177.—II: 499*.
Legrand, G.—II: 852.
Legouvé, E.—II: 831.
Lehmann, Dr.—280.
Lehmann, G.—II: 838.
Lehmann, R.—II: 458 y 459.
Leibnitz, G. W.—128*, 152*, 153*, 160* y 225*.—II: 401*, 435* y 847.
Legton, J. A.—II: 842.
Leiria Pinto.—295.
Lejeune, P.—II: 232.
Lemaitre, A.—II: 266.
Lemke, H.—371.
Lenz, F.—280.
Leuba, J. H.—II: 112.
León XIII.—II: 667* y 668*.
Leonard, F. C.—481.
Leopardi.—152*.
Le Play.—II: 698*.
Leroy-Allais, J.—371.
Leroux, E.—206.
Lescoeur.—II: 682.
Lessing, G. E.—138*.—II: 458.
Lesuisse, J. N.—73.
Letamendi, J.—142*, 235*, 240* y 238*.—II: 831.
Letelier, V.—42* y 206.
Levy, A.—II: 551.
Levy, P. E.—II: 429-430.
Ley, D.—II: 63* y 850.
Lhotzky, H.—II: 596.
Liber, B.—II: 596 y 715.
Liberatore, P. M.—186.—II: 525.
Liebenberg, L.—II: 579.
Liedbeck, C. H.—481.
Liharzik, F.—339.
Lillo, R.—II: 232 y 266.
Lima, A.—177.
Lincoln, E. A.—339.—II: 831.
Linde, E.—II: 551.
Lindner, G. A.—62.
Lindworsky, J.—II: 19*, 36, 215*, 237*, 328*, 329*, 437*, 439*, 443*, 444*, 477*, 485*, 518, 670* y 845.
Ling, P. H.—413*, 420*, 421*, 424*, 450* y 459*.
Linneo.—302.
Lipmann, O.—359, 366, 380, 397* y 398*.—II: 16*, 36*, 49, 103*, 128*, 129*, 130*, 164*, 171*, 250*, 266, 318*, 349*, 365*, 397*, 399*, 424*, 517*, 579, 831 y 847.
Lipps, G. F.—II: 525.
Lipps, Th.—II: 459 y 851.
Lipschütz, A.—311 y 371.
Litt, Th.—206.
Littre, E.—40*, 107*, 118* y 235*.
Le Verrier.—425*.
Livi, R.—482.—II: 843 y 851.
Liwingstone, R. W.—II: 514.
Livini.—311.
Lobsien, M.—II: 169*, 459 y 851.
Lobisch, J. E.—II: 596.
Locke.—36*, 152*, 177 y 434*.—II: 380* y 841.
Loeb, J.—210*, 233*, 237 y 280.—II: 843.
Loiselhes, C.—II: 597.
Lombardo-Radice, G.—177 y 206.—II: 459 y 838.
Lombroso, C.—111* y 118*.
Lombroso, G.—II: 801.
Lombroso, P.—II: 597 y 831.
Long, C. W.—482.
Longhave, P.—II: 481* y 482*.
Lonba, J. H.—II: 682.
Loos, J.—62.
Loperena, P.—II: 767.
López, R.—311.
López Candeal, J.—73.
López Catalán, J.—73 y 177.—II: 95.
López de Montoya.—31.
López Muñoz, A.—II: 661*.
López Núñez, A.—II: 621 y 850.
López y Peláez, A.—II: 682.

Lord, E. W.—62.
Lorent, H.—II: 845 y 848.
Lorentz, F.—II: 132.
Lorient, M.—II: 831.
Lothian, A. J. D.—II: 36.
Lough, J. E.—II: 36.
Low, B.—II: 232.
Lowman, Ch. L.—482.
Lubisnki, H.—339.
Lubker.—138*.
Lucente, A.—II: 459.
Luciani, L.—311, 346*, 494* y 514.
Luciano de Somosata.—6*.
Luddemann, G.—II: 551.
Lugan, A.—II: 621.
Luisi, P.—371.—II: 844.
Lukens, H. T.—II: 132.
Lull, R.—280.
Lull o Lulio, R.—30*, 32*, 37*, 97*, 118*, 227* y 235*.
Luna Barreto, M. F. de.—482.
Lunk, G.—230.—II: 132.
Lustig, A.—514.
Lutero.—31*.
Luys, Mr.—II: 146*.
Luzuriaga, L.—151*.—II: 767.
Lysias.—5*.
Lyster, R. A.—514.
Lyttelton, E.—371.

Ll.

Lledós y Naya, J.—74.
Llongueras, J.—482.
Llorca, F.—II: 845.
Llorente, D.—II: 682.
Llovera, J. M.ª—II: 621.

M.

Macartney, D. H.—II: 597.
MacAufiffe, L.—339.
Macaulay.—II: 500*.
Mac Beath, A.—II: 354.
Mac Call, W. A.—177, 211* y 211.—II: 266 y 848.
Mac Collum.—494* y 514.
Maccono, F.—II: 767.
Mac Curdy, J. B. A.—400 y 482.
Mac Donald, A.—II: 61* y 597.
Mac Donald, D. J.—II: 579.
Mac Donald, H. S.— 41 y 482.
Mac Dougall, W.—II: 132.
Mac Gregor, A.—II: 768.
Macías Picavea.—114*.
Mac Keever, W. A.—II: 579.
Mac Kenzie, R. T.—482.
Mackie, R. A.—177.
Mackinley.—II: 682.
Mac Millan, D. P.—339.
Mac Millan, M.—177.—II: 191.
Macpherson, S.—II: 95.
Macvannel, J. A.—206.
Mach, E.—II: 845.
Madariaga, A. de.—II: 682.
Madariaga, C. de.—II: 559, 566 y 579.
Madrazo, En.—281.
Madrid Moreno, J.—371.
Maeztu, R.—II: 514.
Magalhaes, J. de.—II: 191.
Magni, J. A.—II: 508*.
Magnet, J.—579.
Magnusson, P. M.—II: 36 y 266.
Maigre, J.—482.
Mainer, E.—II: 430.
Maiocco.—246.
Maiocco, F. L.—281.
Maitrot, E.—482.
Makover, A. A.—339.
Malapert, P.—II: 132, 530, 534*, 535* y 551.
Malfa, R.—482.
Manacéine, M.—II: 299 y 316.
Manchester, O. L.—II: 768.
Manganaro, B.—II: 831.
Mangenot, E.—109*.
Mangold.—II: 597.
Manjón, A.—36*, 40*, 113*, 114*, 117*, 118*, 141*, 159*, 167*, 262*, 263*, 361*, 371 y 494*.—II: 273*, 352*, 354*, 363*, 381*, 386*, 409*, 410*, 632*, 633*, 644*, 646*, 647*, 658*-661*, 663*, 682, 698*, 699*, 715, 720*, 732*, 736*, 738*, 768 y 770*.
Mann.—162*.
Mann, F.—II: 621.
Mann, H.—104* y 314*.
Mann, W.—II: 838.
Manny, F. A.—340.
Manrique de Lara, G.—II: 579 y 768.
Mantegazza, P.—II: 831 y 845.

Marañón, G.—116*, 280, 308*, 311, 321, 345*, 371, 394* y 467.—II: 213*, 832 y 844.
Marco Aurelio.—27*.
Marcuse, J.—371.
March, L.—285*.
March, N.—371.
Marchese, N. M.—II: 36.
Marchesini, G.—63, 74, 177 y 371.—II: 430.
Marenholtz - Bülow, B. — 230. — II: 597.
Maresca, M.—63, 177 y 206.—II: 841.
Marestan, J.—371.
Marett, R. R.—II: 525.
Marholm, L.—II: 832.
María Juana (Beata) de Lestonac.—35.
Mariani, Malacrida, M.—II: 430.
Marie, A.—II: 232.
Marin, M.—482.
Marion, H.—108*.—II: 36, 209*, 544*, 832.
Mariscal y García, N.—178 y 514.—II: 299*.
Mark, T.—II: 841 y 551.
Markhoff, Dr.—II: 844.
Markowa, K.—II: 95.
Marneffe, Dr.—482.
Maroney, F. W.—482.
Marquebreucq, F.—340.
Marques Carrao, E.—295.
Márquez, Dr.—II: 74*.
Márquez, J.—93*.
Márquez, M.—492 y 515.—II: 83* y 95.
Marro, A.—371.
Marshall, F. H. A.—371.
Martí de Eixalá.—II: 430.
Martig, E.—74.—II: 36 y 543*.
Martin, Alexandre.—II: 551.
Marti Nazzoli, A.—61.—II: 839.
Martín Contreras, E.—II: 481.
Martín, M.—II: 832.
Martín, R.—II: 526.
Martín Saralegui.—II 551.
Martinet, A.—280.
Martínez Baselga, P.—II: 621.
Martínez de Cala y Jarava, A.—31*.
Martínez Díaz, A.—II: 832.
Martínez Núñez, Z.—280.
Martínez Sierra, G.—II: 832.
Martínez Vargas, A.—295 y 482.
Martos, J.—II: 597.
Martz, C. E.—II: 621.
Mas, J.—II: 768.
Más de Ayala, J.—280.
Masci, F.—II: 36.
Mason, Ch. M.—178 y 206.—II: 715.
Mason, M. S.—II: 774.
Massebieu, L.—87*.
Masure, J.—87, 295 y 483.—II: 579.
Mateo, San.—II: 700*, 747* y 763*.
Mathé. L.—372.
Mathews, E. C.—II: 459.
Mathias,, A.—74.
Matthias, D.—340.
Matthias, E.—280*.—II: 844.
Mathieu, A.—372.
Mathon, L.—178*.
Matter, M.—II: 768.
Mattot, A.—II: 715.
Maucourant, Mlle.—II: 95.
Maura, A.—116*.
Mauvezin, F.—II: 579-80.
Mauvezin, L.—II: 580 y 832.
Mauxion, M.—147* y 206.—II: 609* y 841*.
Maximin.—42*.
Mayáns y Siscar.—36*.
Mayer, H.—II: 683.
May, M. A.—II: 551.
Mayoux, Dr.—372.
Mary, Dr.—II: 131*.
Mead, C. D.—II: 266.
Meenen, van.—455.
Meile, J.—II: 683.
Melanchthon.—31*.
Melidon, G. R.—II: 839.
Mélinaud, C.—II: 36.
Melzi, C.—II: 526.
Menandro.—II: 379* y 381*.
Méndel, J. G.—244*, 245*, 246*, 247* y 248*.
Mendive.—191*.
Mendouse, G.— II: 36.
Menéndez y Pelayo, M.—29, 56*, 68*, 78*, 79*, 80*, 81*, 126*, 134* y 225*. II: 257*, 459, 465*, 509*, 514, 610*, 672* y 691*.
Meng, H.—II: 232*.
Menge, Dr.—II: 814.

Mentre, M.—II: 847.
Menzerath.—II: 316.
Mercante, V.—42*, 178*, 215, 346*, 347*, 350*, 353* y 372*.—II: 300*, 459, 496*, 597, 768, 818* y 821*.
Mercier, Ch. A.—178*.
Mercier, Dr.—42*, 94*, 95*, 183* y 191*.—II: 15*, 36*, 37, 282 y 635.
Mercier, R.—295.
Meredith, C.—II: 37.
Meredith, Ch. .—II: 597.
Meric, E.—II: 191.
Merino y Salazar, T.—II: 132.
Merkle, S.—II: 683.
Merton, H.—II: 580.
Méry, H.—295, 505*, 509* y 515.—II: 245*.
Méry y Genèvrier.—410*.
Messer, A.—206.—II: 838, 848 y 851.
Messmer, O.—63.
Metthey-Gentil, U.—483.
Meumann, E.—42*, 45*, 47*, 48*, 53*, 63.—II: 8*, 32*, 37*, 53*, 114*, 120*, 122*, 123*, 125*, 126*, 127*, 129*, 131*, 132, 148*, 150*, 151, 153*, 155*, 165*-168*, 177*, 179*-181*, 182*, 184*, 185*-187*, 188*, 191, 244*, 245*, 256*, 263*, 280*, 312*, 404*, 449*, 466*, 467*, 485, 514, 597, 806*, 810, 832, 850, 847 y 805*.
Meunier, E.—II: 37.
Meyer, P.—II: 551.
Meylan, G. L.—408*.
Meylan, V. F. Th.—II: 832.
Meza, R.—II: 37.
Miehle, A.—II: 683.
Michalsky, E.—II: 844.
Micci, A.—II: 847.
Migne, J. P.—10*.—II: 776*.
Miguel, R.—9*.
Milá y Fontanals, M.—II: 459.
Miles, H.—II: 580.
Milton, J.—129*.—II: 841.
Mill, J.—104* y 117*.
Mill, S.—104* y 118*.—II: 528* y 529*.
Mille P. Caillou.—II: 597.
Miller, E. E.—II: 683*.
Miller, H. Ch.—II: 37.
Mills, E. E.—II: 832.
Minichthaler, J.—II: 852.
Minkus, W.—II: 37.
Minot, Ch. S.—280.
Miñana y Villagrasa, E.—II: 559*, 560*, 561*, 566*-569* y 580.
Mira, E.—II: 580.
Mirguet, V.—42*, 110 y 118*.—II: 597 y 832.
Mirick, G. A.—II 841.
Mitchell, D.—II: 37 y 848.
Mittenzwey, L.—II: 832.
Mochi, A.—II: 37.
Modugno, E.—II: 430.
Moebins, P. J.—II: 832.
Moede, P. W.—II: 580.
Moers, M.—II: 580.
Moisan, Mr.—II: 580.
Moisés.—24*.
Molière.—II: 832*.
Molina. E.—494*.—II: 841.
Moll, A.—372.—II: 844.
Moncada, J. M.—178.
Monchamps, Mlle.—483.—II: 580.
Monin, E.—483.—II: 844.
Mönkemöller.—372.
Monner Sans, R.—178.
Monod, A.—II: 50* y 832.
Monroe, P.—84*, 63 y 106*.
Monroe, W. S.—216.—II: 597, 621, 841 y 848.
Monroe, W. S.—87 y 340.
Montaigne. M.—423*.—II: 74* y 155*.
Montaigne, Michel.—Véase también Eyquem de Montaigne, Michel.
Montaldo, F.—515.
Montefiore, M.—483.
Montengón.—39*.
Mantesano, G.—63.
Montesino, P.—40*.
Montessori, M.—63, 177, 178 y 246*.—II: 103*, 125*, 189*, 526, 672*, 683, 754*, 838 y 841.
Montier, E.—II: 621.
Monti, G.—340 y 483.—II: 844.
Montovani, J.—II: 841.
Monzón.—31*.
Moog, W.—64.
Moor, R. C.—II: 794.
Moore, E. C.—178.
Moore, K.—II: 597.

Moore, M. E.—II:: 774.
Moore, R. C.—II: 814*.
Moraes Manchego.—323* y 340*.
Mora, J. J.—II: 832.
Morales, F. J.—II: 514.
Morante.—9*.
Morard.—II: 839.
Morath, K.—II: 852.
Moret y Pendersgast, S.—II: 832.
Mórgan.—246*, 250*, 255*, 271*, 275*, 280* y 295.—II: 37 y 621.
Morici, H.—II: 430.
Morselli, E.—II: 232 y 321*.
Morrison, W. D.—II: 354.
Moyano, C.—II: 683.
Mosellanus, P.—II: 597.
Moses, J.—II: 598.
Mosquera, N.—II: 839.
Mosso, A.—396*, 400 y 483.II: 232 y 841.
Mott, F. W.—295.
Moulet, A.—II: 430.
Muckermann, H.—281.
Muchow, M.—II: 38.
Mulon, Cl.—296.
Muller, J. P.—483.
Müller.—II: 37, 112, 177*, 514 ,518*, 526 y 551.
Münch, E.—372.
Münch, M. C.—64.
Munford.—II: 598.
Munmford, E. E. R.—II: 551 y 598.
Muniagurria, C.—296.
Münsterberg, H.—20*, 103*, 118*, 127*, 131*, 141*, 147*, 190* y 229*. II: 18*, 37, 103*-105*, 117*, 151*, 212*, 216*, 266*, 313*, 323*, 451*, 508*, 580, 651*, 713*, 722*, 723*, 738*, 743*, 757*, 800* y 805*.
Muntadas, P.—II: 839.
Munter.—455*.
Muñoyerro.—505*.
Mnñoz Hermosilla, J. M.—II: 514.
Murat, A.—II: 354.
Murisier, E.—II: 683.
Murri, R.—II: 635.
Myers, A. J. W.—II: 683.
Myers, Ch. S.—II: 38.
Myers, A. F.—II: 844.

N.

Naccari, G.—311.
Nagore, D.—281.
Nagy, L.—42.—II: 851.
Namias, A.—64.—II: 621.
Napheys, G. H.—483.
Nátorp, P.—21*, 43*, 45*, 53*, 54*, 71*, 103*, 119*, 124*, 137*, 142*, 150*, 190*, 207, 210* y 439*.—II: 23*, 238*, 239*, 278*, 375*, 380*, 381*, 382*, 406* 414*, 415*, 417*, 419*, 453*, 455*, 505*, 506*, 614*, 621*, 622*, 640*, 641*, 649*, 650*, 667*, 690*, 755-757.
Naudet, P.—II: 622.
Navarre, O.—II: 851.
Navarro, M.—42.
Navarro y Flores, M.—II: 38.
Navarro Tomas, T.—II: 514.
Nayrac.—II: 132.
Naylor, H. E.—483.
Nazzari, R.—II: 329.
Nebrija, A.—31*.
Necker de Saussure, M.—99*, 100*, 118* y 178.—II: 841.
Neera.—II: 832.
Negre, Mons.—II:683.
Negrete, E.—II: 526.
Netolizky, A.—407* y 515.
Netschajeff.—169*.
Neumann, H.—II: 430 y 622.
Néve, E. de .—II: 38.
Newman, H. H.—296.
Newtonus, I.—230.
Niebergall, Fr.—II: 852.
Niemeyer, A.-H.—99* y 178.—II: 841 y 598.
Nieske, J.—II: 622.
Nieto Serrano, M.—230.
Niethammer, Fr.—II: 481 y 504.
Nicolay, F.—109* y 118*.—II: 383* y 598.
Nicholls, W. A.—296.
Niño y Viñas, L.—483.
Nisard, M.—92 y 412.
Nisot, M. T.—296.—II: 843.
Noble, E.—II: 232.
Nogier, J. J.—II: 316.
Noguer.—494.
Noguer y Molins, L.—515.

Nohl, H.—II: 622.
Nordau, M.—II: 847.
Norlin, G.—II: 841.
Nubiola, P.—311.
Núñez, J. A.—178.
Nussbaum, R.—178.
Nyns, A.—42.—II: 598.
Nys, D.—II: 38.
Nystrom, A. K.—372.

O.

Oakden, E. C.—II: 266 y 715.
Oberg, Mad.—483.
Octavio, A.—10*.
Ochoterena, Dr.—281*.
Odier y Oller.—340*.
Offner, M.—388.—II: 133, 262*, 266 y 845.
O'Followell ,Dr.—II: 430.
Ogden, C. K.—II: 266.
Ogden, M.—II: 38.
Oldra, P. A.—112*, 162* y 178.
O'Leary, J. P.—II: 580.
Olgiati, F.—64.—II: 683.
Oliver Lyon, D.—II: 846.
Olóriz y Aguilera, F.—340.—II: 526.
Onelli.—376.
Oppenheim, N.—II: 598.
Oppenheimer.—340 .
Orchansky, I.—281.
Orefice, D.—419* y 483.
Orestes, C.—II: 845.
Ortega y Gasset, J.—281.—II: 636.
Orti y Lara, J .M.—187* y 191*.—II: 15*, 335*, 526, 607* y 683.
Ortiz, L. F.—II: 683.
Ortiz, P. P.—106, 162 y 178.
O'Shea, M. V.—II: 316, 514, 598, 622, 841 y 847.
Ossip Laurie, M.—II: 515.
Osterwald.—II: 683.
Osuna, A.—II: 38.
Otero Durán, J. J.—74.
Ottini, G.—II: 551.
Otto, E.—II: 841.
Ovejero y Maury, E.—230.
Overberg, B.—74, 99*, 100* y 118*.—II: 365*, 642*, 722*, 752* y 774.
Ovidio.—II: 193*.
Oyarzábal, E. de.—II: 598.
Ozamís, F.—178.

P.

Pablo, San.—5*, 25* y 156*.—II: 74, 334, 345, 346*, 375, 709*, 732*, 738*, 741*, 762* y 784*.
Pace, E. W.—133.
Padres (Santos).—26 y 27.
Paeuw, L. de.—II: 581.
Page, C. S.—II: 581.
Pagel, F.—II: 683.
Pagliani.—II: 843.
Palau y Vera, J.—II: 636.
Palcos, A.—II: 838.
Palavicini, F.—II: 841.
Palmés, F. M.—II: 8*, 38, 98*, 121*, 143, 148*, 150*, 192*, 212*, 213*, 214*, 266, 268, 322*, 355, 365, 367*, 437*, 439*, 440*, 445*, 470*-476*, 518*, 520*, 539*, 581 y 848.
Pallat, L.—II: 622.
Panadés y Poblet, J.—II: 833.
Pancot, R.—179.
Panchet, V.—II: 598.
Pandolfi, A.—II: 683.
Pannese, G.—483.
Panzer, H.—483.
Paquier, J.— II: 684.
Paradise, V. J.—296.
Parisot, E.—II: 842.
Parker, T. J.—281.
Parlapanoff, I.—207.
Parnet, M.—483.
Parsons, F.—II: 581.
Parral y Cristóbal, L.—74 y 179.—II: 622.
Pascal.—35.—II: 445* y 559*.
Pascual de San Juan, P.—II: 833.
Pastracoiu, J.—64.—II: 598.
Patterson, H.—II: 551.
Patri, A.—169*.
Paul Boncour, G.—II: 316 y 133.
Paulhan, F.—II: 329, 515, 529*, 551 y 847.
Paulsen, F.—64, 71*, 102*, 119* y 207. II: 114*, 174*, 355, 416*, 472* 494* y 838.
Pavía, L.—179.

Pavisich, P. A.—II: 833.
Payre, G.—483.—II: 622
Payot, J.—II: 266, 430, 768 y 770.
Paz, E.—483.
Peabody, J. E.—282.
Pearson, F. B.—II: 768.
Pearson, K.—281, 284*, 285* 286*, 287*, 288* y 296.
Pease, J. W.—II: 684.
Pécaut, F.—74.
Pederson, R. H.—II: 95.
Pedro (San).—II: 275*.
Peel, A. W.—483.
Peeters, E.—II: 95, 209*, 316, 430, 494* 768 y 833.
Peerz, R.—64.
Pell, E. L.—II: 684.
Pfeiffer, Ch.—II: 232.
Pfister, G. Fr.—II: 38.
Pfister, O.—II: 232 y 846.
Pfleinderer, E.—153*.
Philippe, F.—II: 334.
Philippe, J. P.—II: 164*, 316 y 716.
Peignot, G.—88
Pende, N.—311.
Penrose, M.—296.
Pérez, J. M.—311.
Peñafort.—29*.
Perales y Gutiérrez, A.—515.
Perbal, A.—II: 581.
Pereira, F.—II: 850.
Pérez, B.—41.—II: 38, 50*, 430, 459, 551 y 599.
Pérez, M.—II: 581.
Pérez Arbeláez, E.—236*.
Perkins, I. N.—340.
Perojo, J. del.—179.
Perochon, E.—II: 768.
Persigout, G.—II: 598, 805 y 833.
Pertusa, V.—II: 838.
Perret-Mazel-Noyer.—II: 581.
Perrier, E.—254*, 259*, y 285*.
Perry, A. C.—II: 430.
Pesch, T.—230*.
Pestalozzi, H.—36*, 38*, 49*, 101*, 130*, 131*, 135*, 137*, 138*, 153*, 158* y 225*.—II: 175*, 302*, 303*, 304*, 305*, 309*, 310*, 311*, 485*, 515, 649*, 684 y 709*.
Peters, Ch. C.—II: 622.
Petersen, A.—II: 843.
Peteers, E.—136*.—II: 809*.
Petersen, P.—64.—II: 552.
Peylonbet, A.—282.
Philippe, J.—II: 133.
Pi, E.—II: 716.
Pi y Suñer, A.—282 y 311.
Piaget, J.—II: 266, 282, 485, 515, 598, 599 y 848.
Pickard, C.—II: 515.
Picavea, M.—118.
Piccioli, G.—II: 833.
Piéron, H.—II: 12*, 20*, 21*, 38, 42*, 114*, 191, 212*, 266 y 847.
Pietet, A.—236*.
Piffauet, A.—II: 38 y 266.
Pilotto Sottini, A.—II: 459.
Pillsbury, W. B.—II: 133 y 266.
Pinloche, A.—101*, 130*, 133*, 179* y 207*.
Pinard.—286*, 289* y 296.
Pintner, R.—II: 266 y 848.
Pinto de Miranda.—404, 454 y 484.
Piñero, M.—179.
Piñerúa y Alvarez, E.—II: 431.
Pío VI.—431*.
Pío X, Papa.—159*, 429*.—II: 668* y 684.
Pío XI, Papa.—80 y 431*.—II: 633*, 665*, 666*, 667*, 668*, 684, 697* y 823*.
Piorkowscki, C.—II: 581.
Pisciotta, E. II: 581.
Pitágoras.—187*.
Pitot.—455*.
Pixley, A. R.—II: 684.
Pizon, A.—312.
Pizzarello, D.—II: 552.
Pizzoli, U.—42* y 64.
Platón.—5*, 8*, 22*, 25*, 49*, 94*, 95*, 96*, 128*, 130*, 133*, 285*, 154*, 157*, 161*, 230, 402*, 405*, 409* y 423*.—II: 88* 357*, 370*, 387*, 721*, 748* y 764*.
Plauto.—9* y 11*.
Plinio el Joven.—93*.
Plutarco de Queronea.—5*, 8*, 26*, 157*, 396*, 415*, 448* y 468.—II: 186*, 298*, 363*, 378*, 379*, 387*, 488*, 700* y 748*.
Poggi, A.—II: 684.

Poincaré, R.—II: 500* y 633*.
Poirson, S.—II: 833.
Poiry, I.—II: 841.
Politzer.—II: 88*.
Polo, F.—281.
Ponce, M. A.—42*, 82* y 88.—II: 74.
Ponce de León, P.—33*.
Poncini, N.—296.
Pont y Tubau, L.—II: 329.
Ponte, G.—II: 706*.
Ponzo, M.—II: 581.
Popenoe, P.—296-297.
Popp, W.—II: 38 y 843.
Poquelin, J. B.—II: 833.
Portalis.—II: 333*.
Port-Royal.—35*.
Posada, A.—II: 622.
Posevino, P.—II: 684.
Poster, J. P.—II: 581.
Potet, M.—II: 266.
Povet, G.—281.
Poulin & Loutil.—186.
Psurt, C.—II: 794*.
Prat, L.—II: 552.
Prault, R.—II: 599.
Pressey, S. L.—II: 316.
Prevost, M.—117.
Preyer, W.—41*.—II: 38*, 50*, 462*, 483*, 485*, 488* y 599.
Prezzolini, G.—179.
Primo de Rivera.—462.
Prince, M.—II: 552.
Príncipe de la Paz.—421*.
Probst, M. J.—230.
Proctor, W. M.—II: 581 y 848.
Prosser, C. A.—II: 582.
Proust, A.—II: 515.
Prüfer, J.—179.
Prunier, M.—297.
Puciarelli, C.—II: 582.
Puigblanch.—79*.
Pujasol, E.—II: 207, 582 y 599.
Pujiula, J.—232*, 235*, 242*, 246*, 247*, 281 y 400.
Pulido Martín, A.—372.
Pumnet, R. R.—246*, 275* y 281.
Putman, H, C.—372.
Pyle, W. H.—106*, 118*, 132*, 139*, 142*, 228*, 234*, 241*, 255*, 257*, 261*, 266*, 281* 285*, 287*, 388*, 389*, 435*, 436*, 438*, 446*.—II: 39, 95, 151*, 152*, 156*, 157*, 158*, 170*, 171* ,174*, 175*, 181*, 182*, 183*, 186*, 187*, 188*, 194*, 196*, 214*, 222*, 228*, 239*, 262*, 266, 293*, 341*, 359*, 364*, 366*, 369*, 377*, 383*, 545*, 599, 612*, 616*, 739*, 740*, 764* y 848.

Q

Quatrefages, A. de.—II: 526.
Querton.—455*.
Quételet, L. A. J.—312*, 323* y 340. II: 843.
Quevedo y Villegas, F.—II: 355.
Queyrat, F.—II 191, 431, 459, 552, 599, 845, 846 y 847.
Quintana.—38* y 167*.
Quintaliano.—9*, 26*, 154*, 161*, y 226.—II: 153*, 179*, 189*, 258,* 284*, 287*, 288*, 295*, 378*, 494*, 717* y 748.

R

Rabaza, C.—II: 833 y 852.
Rabelais.—33*, 423* y 468*.—II: 328*.
Rabaud, E.—252*, 269*, 270*, 271*, 275* y 282*.
Rach, A.—II: 768.
Radestock, P.—II: 431.
Radouant, Mr. R.—II: 502.
Rafael, E. de.—64.
Ragazzi, M.—484 y 515*.
Raimondi, R.—297.
Rakie,—484.—II: 459.
Ramón y Beltrán, J.—II: 205*.
Ramón y Cajal, S.—64, 78*, 191* y 282.—II: 99*, 203*, 238*, 326*, 708*, y 723*.
Ramsey, W. R.—II: 599.
Rapeer, L. W.—515.
Rasmusen, V.—II: 39 y 599.
Rath, E.—484.
Ratke, W.—140*.
Raufch, A.—64.
Ravenhill, A.—297.
Raxizza, F.—II: 515.
Ray, J.—II: 267.
Raymond, J. H.—312.
Raymond, M.—179.

Raymont, T.—II: 684 y 841.
Rebhuhn H.—II: 39.
Rebiere, A.—II: 833.
Rebsamen.—49.
Recaséns, S.—372.—II: 833.
Recaséns, Siches, L.—II: 431.
Recuero García, G.—74.
Reed, A.—II: 599.
Reed, H. B.—II: 39.
Reesor, M.—515.
Regla, P. de.—II: 833.
Regnier, H.—372.
Reid, G. A.—282.
Reid-Heyman Stephen.—282.
Reigbert, R.—II: 847.
Reigner.—340.
Rein, W.—57*, 64, 65, 74, 102*, 119*, 121*, 137*, 138*, 139*, 146*, 157*, 159* y 426*.—II: 140*, 142*, 278*, 377*, 454*, 506*, 609*, 622, 636, 755*, 778*, 838 y 850.
Rémusat, Mme. de.—II: 833.
Remy, M.—216.
Remy, L.—II: 582 y 838.
Renauet, J.—II: 431.
Rendon, V. M.—297.
Rendu, A.—107*.
Renoul, M.—II: 716.
Resta, R.—65.—II: 39, 600 y 838.
Restanio, A. I.—II: 845.
Restrepo.—42*, 247* y 257*.—II: 515.
Restrepo Mejía, L. y M.—65.
Retz, Cardenal.—II: 221*.
Revilla, G. G.—297.
Rezano, J.—II: 768.
Rey Béjar, F.—II: 282.
Rey Pastor.—78*.—II: 739*.
Reyes, S.—484.
Reynosa, P.—II: 768.
Riant, A.—II: 133.
Ribera, E.—312.
Ribera, J.—29, 41*, 65, y 152*.
Ribery, M.—II: 552.
Riboulet, L.—II: 39* y 267.
Ribot, A.—II: 500*, 502* y 515.
Ribot, Th.—40, 153*, 242*, 251*, 255*, 256*, 261* y 282.—II: 133, 191, 194*, 233, 329, 530-539*, 552 y 846.
Ricardi Sacchi, A.—II: 601.
Riccardi, P.—II: 526.
Rice, J. M.—II: 841.
Richard, G.—65, 110*, 118*, 119* y 120*.—II: 833.
Richardson, N. E.—II: 685.
Richardson, R. F.—II: 39, 233* y 850.
Richet, Ch.—242*, 251* y 252*.—II: 845.
Richmond, K.—II: 431.
Richter, J.—39*, 99*, 100, 119, 127, 135, 153, 158, 179 y 442.—II: 102*, 221*, 267, 363*, 380*, 387*, 459*, 649* y 777*.
Richter, K.—471* y 484.
Riess, F.—II: 685.
Rigaut, J.—340.
Rignano, E.—282.—II: 267.
Rigada, M. de la.—II: 600.
Rinaldi, C. J.—II: 685.
Río Alonso, F. del.—622.
Rioja, E.—236*, 237,* 246*, 252*, 253*, 282* y 312.
Ríos Urruti, F. de los.—II: 622.
Risquez, F. A.—372.
Ritchie, J. W.—312.
Ritter R.—372.
Rius, A.—II: 685.
Rivadeneyra.—31*.—II: 685.
Rives, W. H.—II: 233.
Roark, R. N.—II: 39.
Roback, A. A.—II: 583 y 552.
Robert, A.—II: 583.
Roberts, Ch.—II: 843 y 851.
Robertson, F. B.—340.
Robbins, Ch. L.—II: 622.
Robin, L.—119.—II: 847.
Robinson, W. J.—372.
Robison, E.—II: 583.
Rodrigo, M.—II: 848.
Rodio, J. E.—II: 554*.
Rodríguez, T.—II: 852.
Rodríguez y Abaytúa, N.—282.
Rodríguez de Campomanes.—99* y 100*.
Rodríguez García, G.—74, 116*, 119* y 120*.—II: 316.
Rodríguez Marín, F.—80*.
Rodríguez Mata, A.—II: 600.
Rodríguez Navas, M.—II: 622.
Rodríguez, T.—117* y 116*.—II: 636.
Rodríguez Lafora, Dr. G.—365* y 452*.—II: 74*, 89*, 92* 165*, 377*, 400*, 552 y 850.

Rodríguez Rivero, C.—II: 431.
Rodríguez, Rubi, A.—II: 833.
Rodríguez de San José de Calasanz, Ignacio.—II: 583 y 600.
Roebuch.—117* y 106*.
Rohleder, A.—372.
Roehrich, E.—52*, 65, 110, 118*, 132*, 149* 151*, 179, 190*, 207*, 412, 425 y 426.—II: 845 y 544*.
Roesch, S. M. J.—II: 583.
Rogers, F. R.—484.
Rogers, J. F.—II: 768.
Roggero, E.—II: 846.
Rogier, H.—II: 515.
Roig-Raventos, Dr.—297.
Reig, E.—358* y 364*.
Roloff.—84*.—II: 40.
Rollin, Ch.—99*, 118*, 130*, 158* y 179.—II: 302*, 377*, 545*, 643*, 719* y 752*.
Roman, F. W.—II: 622.
Romanes, G. J.—II: 473, 600 y 847.
Romano, P.—65 y 207.—II: 40, 150*, 217*, 329, 368*, 369*, 431, 459, 526, 529*, 536*, 611 y 838*.
Rombouts, A.—II: 431.
Romero Brest, E.—409*, 411*, 412* y 484*.
Ronald, T.—88.
Roob, W.—II: 600.
Roorda, H.—65.
Roos, J.—II: 850.
Roosevelt, Th.—II: 507*.
Root, W. T.—II: 851.
Rosado Fernández, J.—111*.
Rosenberg, K.—230.
Rosenkranz, K.—65, 102*, 118*, 121* y 207.
Rosmini.—40* y 71*.—II 685.
Rosell, M.—II: 179, 685 y 841.
Roseman, Dr.—312.
Ross, W. D.—207.
Rössler, A.—II: 834.
Rossolino, G.—II: 852.
Roubakine, N.—77* y 88.—II: 40*.
Rouma, G.—179 y 341.—II: 511, 622, 623 y 834.
Roura Parella, J.—II: 583.
Rousseau, J. J.—30*, 36*, 37, 38, 83, 99, 124, 133, 138, 140, 145, 152*, 155*, 156*, 179, 228*, 230, 412* y 426*.—II: 363*, 368*, 401*, 800* y 804*.
Rousselot, P.—160.—II: 477, 834 y 839.
Roustan, D.—II: 267.
Rout, E. A.—372.
Roux de Monteblert, S.—II: 317 y 843.
Rouzic, L.—II: 552.
Rowe, S. H. II: 431.
Roydem, A. M.—372.
Royo Villanova, A.—II: 263 y 838.
Royo Villanova, R.—494* y 515*.
Royster, L. T.—297.
Ryan, W. C.—II: 583.
Rubio y Cercas, M.—II: 600.
Ruch, G. M.—II: 848 y 317.
Rue (La), D. W.—II: 267.
Ruediger, W. C.—179 y 207.
Ruffier, Dr.—484.
Ruger, G. A.—II: 849.
Ruger, G. T.—II: 40.
Rugg, H. O.—II: 40 y 841.
Rühle, O.—II: 841.
Ruiz, Dr.—116*.
Ruiz Amado, R.—47*, 65, 74, 116*, 145*, 179* y 373*.—II: 143, 317, 431, 459, 500, 623, 636, 643*, 644*, 657*, 685*, 716, 746*, 769 y 834.
Ruiz Castellá, J.—II: 559*, 569* y 583.
Ruiz Contreras, J. M.—297.
Ruiz Fornells, E.—II: 431.
Rupp.—II: 40*.
Russel, J. E.—207.
Russell, B.—II: 267 y 841.
Rusell, C. B.—II: 355.
Rusk, R .R.—179.—II: 685, 841, y 842.
Ruskin.—118.
Ruttmann, W. J.—515.—II: 583.
Rius, A.—74.
Ruyssen, Th.—II: 267.
Rzesmitzek, F.—65.—II: 600.

S.

Saavedra Fajardo, D. de.—50* y 93*. II: 509* y 685.
Sabuco de Nantes, M.—231.
Sacristán, J. M.—II: 204* y 552.
Sadler, M. E.—II: 355 y 358*.

Saffioti, E. U.—II: 600.
Sailier, M.—179.—II: 769 y 852.
Saimbraun.—453* y 485.
Saint John, E. P.—II: 431.
Sainte-Beuve.—231.
Sáinz y Rodríguez, P.—II: 627 y 636.
Sáinz de los Terreros, C.—505.—II: 600.
Sáiz, C.—II: 515.
Salas, D. E.—II: 841.
Salas Vaca, J.—II: 233.
Salazar, Z.—282.
Saldaña, Q.—II: 834 y 844.
Saleeby, C. W.—297.
Salerni, E. F.—II: 432.
Salignac de la Mothe Fénelon, F.—32*, 36*, 130* y 131*.—II: 744*, 754*, 776*, 780-785, 828* y 834*.
Salomón.—161*.—II: 372* y 700*.
Salustio, Dr.—II: 834.
Salvat y Espasa, M.—II: 584.
Salvador y Barrera, J. M.—207.—II: 685 y 852.
Salvoni, M.—II: 282.
Sallwurk, G.—II: 432.
Samossati.—42*.
Sama, J.—207.
Sanctis, S. de.—II: 515 y 685.
Sanctis, De.—Véase De Sanctis.
Sancha, Cardenal.—112 y 118*.—II: 686.
Sánchez, M.—99, 100 y 118.—
Sánchez, C. R.—II: 843.
Sánchez, J. R.—II: 40 y 837.
Sánchez Casanueva, B.—II: 852.
Sánchez y Fernández, L.—II: 526 y 792*.
Sánchez y Massia, M.—II: 686.
Sánchez Rubio, A.—
Sánchez Sierra, F.—II: 834.
Sancho IV.—30*.
Sander, P.—65.
Sandford, E. P.—II: 40.
Sandiford, P.—II: 40, 267 y 600.
Sandwick, R. L.—II: 552.
San Martín y Satrústegui, A.—485.
Santa María y Sáenz, M. C.—II: 839.
Santamaría, F.—II: 95, 215*, 233 y 473.
Santandrea, P.—II: 432.
Santangelo, E.—II: 432.
Santa Teresa.—II: 285*.
Santiago y Gadea, F.—II: 834.
Santini, G.—II: 838.
Santos, J. M.—74.
Santullano, L.—II: 432 y 838.
Sanz y Escartín, E.—II: 355.
Sanz y Lafuente, M.—II: 686.
Sanz del Río.—40*.
Sanz Romo, M.—485.
Sapienza, V.—104*, 136* y 137*.
Sardá y Salvany, F.—II: 686.
Sarmiento, D. F.—180.
Sarrasi, J.—84*, 112* y 117.
Saunders, A. M.—297.
Sawell, E.—340.
Scaglioni, F. P.—II: 40.
Scarpa, A.—II: 459.
Scorza, G.—216.
Scott, A.—II: 623.
Scott, C. A.—II: 623.
Scott, C. B.—II: 600.
Scott, J. F.—373.—II: 584.
Scremin, L.—II: 850.
Schaar, E.—II: 852.
Scharrehlman, H.—II: 769.
Schede, Dr.—485.
Schelling.—138*.
Schenckendorff, E.—II: 842.
Schiebl, A.—II: 459.
Schilfarthe, E.—II: 40, 834 y 847.
Schiller, F. C. S.—139*, 228*, 297, 435*, 441* y 442*.—II: 326*, 443*, 459*, 454* y 801*.
Schlager, P.—90*.
Schleiermacher, H.—133*.—II: 641 y 686.
Schlfiermacher.—65*.
Schlossmann, A.—515*.
Schmank, Th. E.—II: 686.
Schmid, K. A.—66*.
Schmidt, A. M.—II: 460 y 746.
Schmidt, Dr.—II: 131.
Schmidkunz, H.—II: 282.
Schmutz.—II: 203.
Schnell, H.—373.
Schnell, W.—282.
Schneider, F.—II: 552, 600, 769 y 847.
Schenider, M.—II: 40.

Schneider, P.—II: 842 y 852.
Schneider, R.—373.
Schober, A.—II: 40.
Schofield, A. T.—II: 834.
Schoger, H.—61.
Scholtz ,F.—II: 552.
Schonichen, W.—282.
Schouteden Wery, Mlle.—231.
Schorch, E.—II: 686.
Schrader.—180.
Schramm, P.—373.
Schreber, D. G. M.—485.
Schreiber, G.—298.—II: 686,
Schrewe, E.—II: 636.
Schroeder, E. G.—II: 844.
Schroder, H.—II: 623.
Schroer, H.—II: 849.
Schroteler, J.—II: 844.
Schulze.—42.
Schultz, F.—II: 584.
Schultz, H.—II: 623.
Schultze, R.—42 y 66.—II: 40.
Schuster, E.—298.
Schuyten.—42*.
Schuyten, M. C.—485.—II: 133*, 600*, 792*, 794*, 805*, 816*, 817*, 821* y 834.
Schwarz, F. H. Ch.—66, 102*, 119*, 120*, 131*, 160* y 180.—II: 769, 805 y 839.
Schweickard, D.—II: 842.
Schweitzer, Ch.—II: 515.
Seaver, J. W.—II: 843, 844 y 851.
Seeling, O.—II: 432.
Segur, Mons.—II: 686.
Segura y Sáenz, P.—II: 686.
Seijo, V. de.—II: 834.
Seitz, F.—66.
Sela ,A.—II: 834.
Sena, C.—II: 584.
Séneca el filósofo.—9*.—II: 276*, 362* y 389*.
Senet, R.—II: 118, 133, 233, 432, 460, 601, 834 y 839.
Septién, P. A.—180.
Sepúlveda, J. T.—II: 515.
Sergi, G.—180, 283 y 298.—II: 41, 233, 526, 552 y 843.
Serrano de Xandrí, L.—II: 834.
Serrano del Corazón de Jesús, C.—II: 834.
Sertillanges, P.—II: 686.
Servante, F. A.—II: 601.
Seygie.—485.
Sfondrini, C.—II: 233.
Shand, A. F.—II: 552.
Sharp, F. Ch.—II: 552.
Sharpay, S. E.—312.
Shatsky, V. H.—II: 584.
Schields, T. E.—II: 834.
Shillito, E.—II: 584.
Shirokogoroff, S. M.—341.
Shreves, R. M.—207.
Shopenhauer, A.—II: 329.
Sicard de Planzoles.—373.
Sicard y Salvado, N.—
Siciliani, P.—180.—II: 842.
Sichirollo, A.—II: 460.
Sieler, A.—II: 41 y 460.
Sigalas.—324* y 341.
Signorile, V. G.—373.
Sigüenza, J. de.—12*, 13* y 14*.—II: 361, 362*, 388*, 389*, 556*, 703*, 722*, 750* y 751*.
Sikorski, W.—485.
Silió, C.—85.
Silió y Cortés, C.—II: 636.
Simeons, G.—66.
Simmel, G.—74.—II: 834.
Simon, E.—II: 347*.
Simón, J.—42*, 108*, 117* y 390.—II: 704*.
Simon, O.—II: 584.
Siimon, Th.—66*, 111* y 216*.—II: 41, 114*, 246*, 601, 716, 838, 839, 839* y 852*.
Simonet, M.—II: 552.
Simonnot, E.—II: 516.
Sinués, M. del P.—II: 835.
Siurot, M.—II: 601.
Skinner, Ch. E.—II: 41.
Sluys, A.—323 y 341.—II: 516.
Smedley.—326*.
Smedley, F. W.—II: 601.
Snedden, D.—II: 584, 623 y 849.
Smidt, C. E.—II: 601.
Smiles, S.—II: 553.
Smith.—II: 136.
Smith, C. T.—II: 623.
Smith, E. A.—254.
Smith, H B.—II: 317, 636, 842 y 849.
Smith, W. R.—II: 623.

Smythe, R. J.—II: 852.
Sobrino, F.—180.
Sócrates.—25* y 154.—II: 357*, 700* y 764*.
Sófocles.—5*, 6* y 284*.
Solá, W.—312.
Solana, E.—II: 601*.
Solas, Dr.—II: 584.
Sollier, P.—II: 846.
Sonnenschein.—66.
Snow, E. C.—283.
Soria y Mata, A.—II: 849.
Sorkor, B. K.—II: 841.
Soto, P.—115 y 117*.
Soto de la Virgen de los Dolores, C. 74 y 180.—II: 686.
Soulice, Th.—88.
Sourian, M.—II: 623.
Spalding, Mgr.—II: 835.
Spranger, E.—180.
Spencer, H.—40*, 105*, 129*, 131*, 133*, 138*, 163*, 180, 267*, 283, 415*, 416*, 417*, 424*, 434* y 435*. II: 298*, 301*, 305*, 306*, 317, 400*, 435* y 801*.
Spiess, A.—421 y 451.
Spiller, G.—II: 432.
Spinean, G. D.—II: 317.
Spinger, M.—341.
Spinoza.—II: 435.
Spitzy, H.—407*, 419*, 426*, 427*, 443* y 485.—II: 807, 820 y 821.
Spranger, E.—180.—II: 41, 584 y 769.
Stael, M.—99*.—II: 795*.
Stadelmann, H.—II: 850.
Stafford, H. S.—II: 687.
Stall, S.—373.—II: 801*.
Starbuck, E. D.—II: 553 y 687.
Starch, D.—216.—II: 41, 267, 317, 847 y 849.
Starke, D.—II: 432 y 553.
Starling, H.—312.
Stearns, A. W.—341.
Stefani, L.—II: 460.
Steffen, A.—II: 716.
Stein, H.—88.
Stein, M.—103*.
Steinhardt, I. D.—373.
Steinhaus A. H.—485.
Stérian, E.—373.
Stern, C.—II: 516.
Stern, E.—74, 373 y 390.—II: 584.
Stern, W.—II: 41, 114, 283, 349, 553, 601 y 847.
Steveson, R. W.—II: 584.
Stewart, D.—II: 156.
Stiehl, E.—373.
Stiles, P. G.—312.
Stimpfl, J.—II: 41, 601 y 847
Stimpson, R. W.—584.
Stuart, H. W.—II: 585.
Stockbridge, F. P.—II: 473.
Stoke, S. M.—II: 601.
Stolzle, R.—II: 769.
Stoner, W. S.—231.
Stont, J. E.—II: 687.
Stoppoloni, A.—108*.
Stoy, K. V.—66.
Storey, Th. A.—515.
Story, J. W.—II: 687.
Störring, G.—II: 283 y 432.
Stössner ,A.—II: 41 y 769.
Stowell, W. L.—373.
Strassuer, Ch.—II: 843.
Stratico, A.—233, 432 y 624.
Stratton, G .M.—847.
Stratz, C. H.—II: 526 y 601.
Strong, E. K.—41 y 847.
Stuart, J. E.—180.—II: 835.
Stucki, H.—374.
Sturm.—31.
Sturm, K. F.—II: 842.
Sturn, W.—II: 203*.
Sturt, M.—267, 716 y 842.
Stuyvaert.—216.
Suárez.—II: 257*.
Suárez Alvaro, R.—485.
Subrie, A. L.—II: 842.
Suetonio.—10*.
Sully, J.—41*, 55*, 71*, 105, 117, 161. II: 42, 50*, 178*, 183*-189*, 267 y 601.
Súnico, F. P.—516.
Sureda Blanes, F.—II: 835.
Sutherland, A.—II: 329.
Suzzallo, H.—II: 852.
Suzzallo, M.—II: 716.
Svayambhu.—II: 375.
Swiggett, G. L.—II: 585.
Symonds, P. M.—II: 842.
Szentesy, B.—II: 133.
Szyc, A.—88.

T.

Tácito.—92*.
Taff, W.—II: 507*.
Tagore, R.—II: 769.
Taine, H.—40*.—II: 267.
Taischer, W.—II: 838.
Tannez, A. E.—II: 602.
Taparelli, D'A. L.—II: 624.
Tappan, J.—341.
Tarde, G.—II: 358* y 432.
Tarozzi, G.—180.—II: 553 y 847.
Tarrasi, T.—II: 835.
Tassy, E.—II: 267.
Taube.—II: 839.
Tauro, G.—II: 769 y 838.
Tawney, G. A.—II: 112.
Taylor, A. R.—41*, 97, 99, 129 y 132. II: 42 y 602.
Taylor, J. S.—II: 585.
Temmerman, H—485.
Temple, M.—485.
Tenscher, H.—II: 602.
Terencio.—11.*.
Teresa (Santa) de Jesús.—152.—II: 285*, 408 y 409.
Termann, L. M.—283, 390* y 516.—II: 114*, 293*, 317, 585, 602 y 849.
Tertuliano.—26*.
Terrier, A.—II: 835.
Tews, J.—II: 624, 835 y 842.
Thalhofer, F. X.—374.
Thamin, R.—180.
Thandière.—427.
Thayer, V. T.—207.
Theis, P.—486.
Theodoro, M.—II: 602.
Thery, R.—II: 585.
Thessin, Cap. E. A.—II: 843.
Thevenin, E.—486.
Thibaudeau.—II: 577*.
Thierry, A.—180.
Thierry, H.—298.
Thomas, P. F.—II: 233.
Thorndike, E. L.—II: 267.
Thomas, P. F.—II: 355, 432, 441, 716 y 738.
Thomson, D'A. W.—II: 843.
Thomson, G. H.—II: 233, 267, 553 y 842.
Thompson, H. A.—283.
Thompson, J. A.—374.—II: 835.
Thomson, M.—II: 847.
Thorndike, E. L.—42 y 180.—II: 42, 267, 290, 291*, 317, 842, 847, 849 y 602.
Thulié, H.—II: 835.
Thurstone, L. L.—II: 585.
Thwing, Ch. F.—II: 687.
Tiberio.—10*.
Tibori, C.—II: 432.
Tidemann, D.—41*.—II: 42 y 602.
Tigerstedt, R. A. A.—312.
Tihamer Toth.—II: 432.
Tiling, D. von.—II: 847.
Tiling, M.—II: 42.
Timmen, W.—II: 624.
Tinivella, G.—II: 460.
Tissié, Ph.—381*-384*, 400, 404*, 408*, 411*, 413*, 420*, 427*, 451*, 452*, 453*, 454*, 458*, 461*, 462*, 467* y 486.—II: 806.
Titchener, E. B.—II: 42 y 847.
Tocmé, A.—II: 687.
Todaro, F.—486.
Toitscher, W.—74.
Toledo y Toledo, E.—298.
Tolosa Latour, M.—II: 602 y 850.
Tolstoi, León de.—40*, 49* y 144*.—II: 411*.
Tomás de Aquino, Santo.—29*, 30*, 37*, 165*, 184* y 191*.—II: 7*, 15*, 158*, 257*, 335*, 470* y 697*.
Tomas, P. F.—18*.
Tommaseo, N.—111*, 117*, 159*, 180* y 428*.—II: 362*, 415*, 416*, 665*, 723*, 746* y 839*.
Tomas y Samper, R.—341.—II: 585 y 842.
Tompkins, A.—207.
Tonini, Q.—66.—II: 42 y 432.
Toniolo, G.—112*.
Tony Blanche, Dr.—II: 602.
Toops, H. A.—II: 849.
Topinard, P.—II: 526 y 553.
Törngren, L. M.—448, 452, 455 y 486.
Torras y Bagés, J.—II: 687, 716 y 769.
Torres Bodet, J.—II: 850.
Torres Campos, R.—II: 835.
Torres Quevedo, L.—78 y 81.

Torrey, H. B.—374.—II: 843.
Torrizzo.—II: 460.
Toth, T.—II: 553.
Toulusse.—390*.
Toulouse, Dr.—II: 12*, 20*, 21*, 42, 114*, 473 y 844.
Tournie, Ch.—II: 835.
Tower, W. L.—298.
Trabue, M. R.—216.
Trabue, M.—II: 473.
Tracy, F.—II: 42 y 602.
Tramali Romeo, T.—II: 716.
Traviesas, M. M.—II: 516.
Treitel.—II: 516.
Trevel, L.—II: 849.
Tricomi, F.—II: 433.
Trine, R. W.—II: 268.
Trombetta, M.—II: 835.
Trow, W. C.—II: 842.
Trumpp, J.—341.
Trüper, J.—66.—II: 553 y 716.
Tudela, A. de.—II: 425* y 852*.
Tumlirz, O.—II: 851 y 852.
Turmann, M.—180.
Turner, E. M.—II: 43.
Turró, R.—II: 43 y 283.
Tylee, E. S.—II: 835.
Tyler.—II: 843.
Tylor, E. B.—II: 526.

U.

Ubrich, M.—II: 585.
Uexküll, J. von.—283 .
Uhrbrock, R. S.—II: 553.
Ulyanova, K.—80.
Urioste, A.—88.
Urraburu.—191*.
Usse, F.—II: 233.

V.

Valagussa, F.—II: 602.
Valdés Rodríguez, M.—II: 842.
Valenciano, R. de J.—II: 687.
Valentine, C. W.—II: 43 y 268.
Valverde, Fr. F. de.—93.
Valle y Aldabalde, R.—II: 233.
Valle, Guido Della.—Véase Della Valle, Guido.
Vallée, L.—88.
Vallellano, Conde de.—85.
Vallin, W.—II: 602.
Vancy, V.—II: 850.
Vandervest, G.—283.—II: 585.
Vanlair, C.—II: 460.
Variot, G.—298 y 341.
Varrón, T.—25*.
Vaschide, N.—390*.—II: 12*, 20*, 21*, 42*, 43 y 114*.
Vaz Ferreira, C.—41*, 66*, 152*, 207 y 486.—II: 43 y 838.
Vázquez Mella.—II: 257.
Vecchia, P.—74, 111*, 117* y 251*.—II: 43, 516 y 529*.
Vega, Lope de.—II: 388.
Vega y Relea, J. de la.—298.
Vegganzi e Romano.—II: 460.
Vegio, M.—31.
Veigel Muñoz, E. J. W.—311 y 312.
Vela, J. P.—180.
Velázquez Andrade, M.—374, 412* y 486.
Veldt, J.—II: 95.
Velinsky, S.—II: 624.
Vendryes, J.—II: 516.
Ventura, L.—231.—II: 838.
Vera Ordás, A.—II: 687.
Vermeylen, E.—42, 341 y 390.—II: 43, 233, 602 y 603.
Vernet, Th.—II: 716.
Verney, J. A.—35*.
Vertes, J.—66.
Verworn, M.—269* y 312.
Verret, S.—II: 842.
Verrier, E.—II: 603.
Vespasiano.—II: 717*.
Vialet, Dr.—II: 95.
Viaut, F.—312.
Vicente y Muñoz, F.—II: 624.
Vicentini, L.—374.
Vidal, A.—298.
Vidal Perera, A.—181.—II: 850.
Vidal y Solares, F.—298.
Vidari, G.—66 y 74.—II: 355, 363 y 585, 603 y 842.
Vierordt.—312.
Viglino, C.—298.
Vilarino Ugarte, R.—II: 842.
Vilrordt.—II: 603.
Villermont, C. M. de.—II: 835.

Villota y Presilla, I.—II: 687.
Vinall, J. W. T.—II: 847.
Vincent, F.—II: 433.
Vinci.—II: 203*.
Viñals, A.—II: 687.
Viollet, J.—II: 433 y 716.
Vigouroux, F.—109*.
Viqueira, J. V.—II: 43 y 473.
Virgilio.—10*.
Visconti, L.—II: 191.
Visconti, M. J. de.—II: 636.
Vitali, V.—II: 526 y 842.
Vives, Cardenal.—II: 673.
Vives, L.—32*, 33*, 37*, 45*, 69*, 97*, 98*, 118*, 140*, 154*, 155*, 161*, 207, 224*, 227*, 231, 413*, 437* y 447*.—II: 87*, 106*, 149*, 150*, 152*, 153*, 154*, 174*, 175*, 218*, 219*, 221*, 223*, 227*, 238*, 250*, 254*, 259*, 260*, 275*, 276*, 278*, 284*, 285*, 297*, 301*, 319*, 321*, 324*, 335*, 345*, 348*, 359*, 360*, 361*, 366*, 370*, 474*, 475*, 476*, 490*, 493*, 494*, 496*, 497*, 509*, 516*, 558*, 559*, 615*, 616*, 642*, 688*, 700*, 720*, 730*, 748*, 709*, 750*, 753*, 776*, 784* y 835*,
Villa, Ch.—II: 709*.
Villa, G.—II: 43.
Villalba, J.—486.
Villalobos, B. D.—II: 636.
Villegas, L. R.—II: 585.
Vixnuzarman.—28.
Voelker, P. F.—II: 624.
Vogel, A.—66.
Volket, J.—II: 460.
Volkmar Stoy, K.—88.
Volkmer, A.—II: 852.
Vorwinckel, E.—II: 43.
Voss, J. C.—216.
Vossler, K.—II: 516.

W.

Waddle, Ch. W.—II: 603.
Wagenen, M. J .V.— 216.
Wagner, L.—II: 124*, 125*, 133, 296 y 838.
Wagner, R.—II: 203.
Waits, E. Mc. L.—II: 688.
Waitz, Th.—102*.
Waitz.—119*.
Waldorp-Schreuder.—II: 835.
Walker, J.—341.
Walsh, E. J.—II: 433.
Walther Dix, K.—486.
Walther, F.—374.—II: 844.
Wallace, R.—283 .
Walling, W. H.—374.
Wallis, B. C.—II: 603.
Wang. Ch. P.—II: 603.
Ward, J. II: 43 y 847.
Wardle, A. G.—II: 688.
Warner, F.—II: 603.
Warren, H. C.—II: 43.
Wasmann, E.—283.
Watson, F.—67.
Watson, J. B.—II: 603.
Watts, F.—II: 596.
Wayenburg, G. von.—II: 586.
Wayman, A. R.—486.
Weaver, E. W.—II: 586 y 835.
Webb, E. G.—298.
Webb, F. L.—88.
Weber, E.—II: 17*, 61*, 460, 465*, 517*, 518* y 553.
Wecker, L. de.—II: 845.
Weeks, R. M.—II: 586.
Wegener, H.—374.
Wehmer, R.—516.
Weigl, F.—II: 838.
Weinberg, M.—374.
Weill-Mantou, J.—516.—II: 792*.
Weininger, E.—II: 835.
Weininger, O.—II: 553.
Weiss, A. M.—181.
Weiss, C.—II: 624.
Weissenberg, S.—341.
Weissmann, A.—246*, 253*, 255*, 283.
Weith, A.—298.
Welch, A. S.—II: 43.
Welde, Dr.—298.
Welpton, W. P.—377*, 381*, 389*, 392*, 394*, 414*, 453*, 472*, 486*, 491*, 499*, 502* y 503*.
Welton, J.—II: 43, 44, 268, 433 y 847.
Well, A.—312.
Wellens, L.—486.—II: 603.

Welling, J. B.—II: 460.
Wells, F. L.—II: 44 y 849.
Wentscher, E.—II: 716.
Wentscher, M.—II: 283.
Wentworth, M. M.—II: 603.
Westerbland, C. A.—424* y 487.
Wesley, D. A.—II: 460.
West, A. F.—II: 516.
West, M.—II: 44, 268 y 851.
Wiegmann, O.—II: 41.
Willmann, O.—74.
Wheathlley, W. A.—II: 586.
Whetram, W. C. D.—298.
Whilar, A.—67.—II: 845.
Whipple, G. M.—487.—II: 44, 317 y 849.
Whitford, W. G.—II: 839.
White, A. K.—II: 355.
White, Mme.—181 .
White, W.—A.—II: 553.
Whitney, W.—II: 516.
Whitng Patch, K.—II: 604.
Wiard, M.—II: 283.
Wiazemsky, N. W.—341.
Wiazemsky, P.—II: 526.
Wickersham.—II: 272*.
Wiegmann, O.—II: 44.
Wiener, L.—341.
Wiersma, E. D.—II: 849.
Wiggins, B. E.—487.
Wilbois, J.—111*, 118* y 132*.
Wilder, H. H.—II: 843 y 851*.
Wiley, E.—586.
Wiel, I. S.—374.
Wilhelmi de Dávila, B.—II: 835.
Wilkins, L. A.—II: 516.
Wilmann, O.—67.
Wilson, E. C.—181.
Wilson, G. M.—216.—II: 586 y 849.
Wilson, J.—283.
Wilson, L. N.—II: 433 y 603.
Wille, E.—II: 460.
Williams, D. G.—II: 507.
Williams, H. S.—II: 603.
Williams, J. F.—487 y 516.
Willmann, O.—II: 44 y 624.
Winch, W. H.—II: 603.
Windthorst.—II: 710*.
Winkler, E.—II: 688.
Winslow, Ch. E. A.—516.
Wirth, M.—II: 526.
Wisler, C.—325* y 341.—II: 317.
Wittels, F.—II: 603.
Witham, E. C.—II: 849.
Wittman, H.—II: 516.
Wittslock, A.—67.
Wlater, C.—II: 845.
Wolf, F. A.—138*.
Wolff, G.—II: 586.
Wolker, L.—II: 688.
Wolssheim, N.—II: 433.
Wood-Allen, M.—374.—II: 835.
Wreschner, A.—II: 603, 836, 851 y 852.
Wright, W. W.—II: 604.
Wulf, M. De.—207.
Wulffen, E.—II: 604.
Wunder, L.—487.
Wood-Allen, M.—II: 836.
Wood, B. D.—216.
Wood, T.—487.
Wood, Th. D.—516.
Wood, H. K.—II: 603.
Woodburne, A. S.—231.
Woodruff, L. L.—283.
Woodrvow, H.—II: 133
Woods, A.—II: 836.
Woodworth, R. S.—400.—II: 44 y 268.
Woody, T.—II: 836.
Worcester, D. A.—216.
Worle, J. G. C.—67.
Worlitscher, A.—516.—II: 553.
Worms, R.—II: 624.
Wundt, W.—II: 3*, 41*, 44, 97*, 150*, 312, 329 y 435*.
Wyss, W. v.—II: 624.

Y.

Yeaxlee, B. A.—II: 842.
Yerkes, R. M.—211* y 216.—II: 44, 586, 604 y 849.
Yoakum, C. S.—II: 133 y 849.
Yoshida, K.—II: 433.
Young, J. E.—341.

Z.

Zambrano, B. J.—II: 769.
Zanotti, L.—312.
Zaragüeta, J.—51*, 186 y 191*.—II: 44, 329, 473 y 698*.
Zemenides, A. Th.—II: 433.
Zenner, Ph.—374.
Zerbino, V.—298.
Zeugner, F.—II: 850.
Zickfeldt, A. W.—II: 769.
Ziegler, J.—II: 838.
Ziehtmann, P.—II: 836*.
Ziehen, Th.—II: 19*, 26*, 44, 64*, 106*, 485, 604, 847 y 851.
Ziller, T.—67 y 138*.—II: 355, 357*, 433 y 604.
Zuberbühler, C. E.—II: 460.
Zulueta y Gomis, J.—II: 283.
Zulueta, L. de.—181.—II: 44 y 769.
Zurano Muñoz, E.—II: 433.
Zürcher, E.—181.
Zwardemaker, H.—II: 95.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I

I

NOCIONES PRELIMINARES

PSICOFISIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA PEDAGÓGICAS.—EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Págs.

1. Criterio y método adoptados para exponer la doctrina de este capítulo.— 2. Fisiología psicológica, Psicofisiología o Psicología fisiológica y sus conexiones con los estudios pedagógicos.—3. Psicología racional o especulativa, Psicología experimental y su respectiva influencia en la Pedagogía.—4. ¿Qué se entiende por Psicología pedagógica?—5. Advertencia sobre la teoría de las facultades del alma.—6. Facultades cognoscitivas y facultades apetitivas o afectivas y sus operaciones..... 1

II

TEORÍA DE LA SENSIBILIDAD Y SUS APLICACIONES PEDAGÓGICAS

1. De la sensibilidad y de sus órganos.—2. Importancia excepcional del cerebro en orden a la sensibilidad.—3. Advertencia sobre el desarrollo del cerebro en el niño.—4. Hipótesis sobre las localizaciones cerebrales.—5. La sensación y momentos principales de su proceso.—6. Relación cuantitativa entre el estímulo y la percepción.—7. Percepción y apercepción.—8. El arco de la sensación y el tiempo de reacción.—9. Propiedades de la sensación.—10. ¿Qué se entiende por Estesiometría?—11. Importancia de la vida sensitiva en orden a la educación.—12. La intuición sensible y la educación primaria.—13. La educación escolar debe ser predominantemente sensitiva.—14. Leyes principales de la educación de la sensibilidad.—15. Otras normas para la educación de esta facultad.—16. Notas bibliográficas..... 11

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS EN GENERAL

Págs.

1. Sentidos corporales y su número.—2. El testimonio de los sentidos es la base de nuestro saber.—3. Educabilidad de los sentidos corporales.—4. Puntos que comprende el estudio de estos sentidos en orden a su dirección pedagógica.—5. Advertencias referentes a la observación de los sentidos externos.—6. Diversidad de tipos sensoriales y advertencias pedagógicas sobre la materia.—7. Orden en que aparecen los sentidos corporales.—8. Algunas aplicaciones pedagógicas deducidas del orden en que estos sentidos aparecen.—9. Observaciones de carácter general para la educación de los sentidos..... 45

CAPÍTULO III

SENTIDOS CUTÁNEOS

1. Enumeración de los sentidos cutáneos.—2. Importancia del tacto en la vida sensitiva.—3. Organos del tacto.—4. Algunas particularidades referentes a las sensaciones táctiles.—5. Aparatos para medir la sensibilidad del tacto.—6. Sentido barestésico y otros sentidos cutáneos.—7. Teoría fisiológica del dolor.— 8. Notas sobre el sentido del gusto y del olfato..... 58

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN DEL TACTO Y DEMÁS SENTIDOS CUTÁNEOS. LOS TRABAJOS MANUALES Y SU VALOR PEDAGÓGICO. EDUCACIÓN PARA EL DOLOR.

1. Educación del tacto.—2. La educación del tacto y el ambidextrismo.—3. Los trabajos manuales como medio general de educación.—4. Los trabajos manuales como medios de educación de la sensibilidad y especialmente del tacto y de los demás sentidos cutáneos.—5. Tendencias más importantes en la práctica de los trabajos manuales como medios de educación.—6. Posibilidad de la enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas y colegios de instrucción primaria.— 7. Adiestramiento y educación del sentido barestésico y de otros sentidos cutáneos.—8. Educación para el dolor.—9. Educación del gusto y del olfato. 68

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN DE LA VISTA

Págs.

1. Conocimientos que de los objetos corpóreos adquirimos por medio de la vista.—2. Organos de la vista.—3. Funcionamiento de estos órganos.— 4. Aparatos que se usan para medir las propiedades de la vista.—5. Anomalías e irregularidades de este sentido corporal.—6.—La higiene y la educación de la vista.—7. Fatiga de este sentido.—8. Ejercicios convenientes para la educación visual.—9. Advertencias pedagógicas referentes a los ejercicios de la vista en la escuela y al uso de las proyecciones luminosas como medios de enseñanza..... 78

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN DEL OÍDO Y DE LA VOZ

1. El sentido del oído y la audición.—2. Importancia del oído en orden a las emociones y a la vida superior del espíritu.—3. Defectos y anomalías del oído.—4. Los defectos del oído y la atención de los niños en la escuela.—5. Notas sobre la exploración del oído de los escolares.—6. Educación del oído.—7. El canto en las escuelas y colegios de instrucción primaria.—8. El oído y el sentido de la orientación.—9. Voz y palabra.—10. Aplicaciones pedagógicas.—11. Importancia que tiene para el maestro el hacer buen uso de la voz..... 85

CAPÍTULO VII

LA ATENCIÓN Y LA FATIGA MENTAL EN SUS RELACIONES PEDAGÓGICAS

I

1. Concepto de la atención.—2. Clases de atención.—3. Importancia de la atención en el orden psicológico y en orden a la educación.—4. Actividad unificadora de la atención.—5. Efectos de la atención.—6. Variabilidad de la atención no sólo en los niños, sino también en los adultos.—7. Evolución de la atención.—8. Vicios de la atención.—9. Causas que despiertan y sostienen la atención.—10. Doctrina de Balmes sobre la atención.—11. Medida de la atención.—12. ¿Qué son los *tests*?—13. ¿De qué manera puede influir el educa-

Págs.

dor en la perfección de la atención de los educandos?—14. Medios de despertar y sostener la atención de los niños.—15. Normas pedagógicas referentes al ejercicio de la atención..... 96

II

1 La atención y la fatiga de los sentidos corporales.—2. ¿Es admisible en rigor científico el concepto de "fatiga de la atención"?—3. Concepto de la fatiga aplicado a las facultades sensitivas y a la fatiga mental.—4. Signos de la fatiga mental.—5. Tipos de sujetos con relación a la fatiga mental.—6. Diferencias que se observan en las curvas de la fatiga mental.—7. Observaciones sobre el porcentaje de fatiga mental de algunas enseñanzas.—8. Normas para evitar la excesiva fatiga mental de los escolares.—9. Preocupación excesiva sobre los peligros del trabajo mental y sobre la duración de las lecciones.—10. Reglas para distribuir científicamente el trabajo escolar en las diversas horas del día.—11. El trabajo interrumpido en relación con la atención y la fatiga mental.—12. La fatiga mental y el trabajo de los escolares en casa.—13. Advertencia complementaria.—14. Notas bibliográficas..... 120

CAPÍTULO VIII

LA DOCTRINA DEL INTERÉS Y LA EDUCACIÓN

1. La atención, el interés y el deseo: sus analogías y diferencias.—2. Importancia del interés en el orden pedagógico.—3. Clases de interés.—4. Grados en el desarrollo del interés.—5. Evolución y diferencias del interés en los niños.—6. La doctrina del interés múltiple.—7. Notas sobre la teoría moderna de los centros de interés en orden a la enseñanza.—8. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina del interés.—9. Fuentes de conocimiento referentes a la teoría y práctica del interés desde el punto de vista pedagógico... 134

CAPÍTULO IX

DE LA SENSIBILIDAD INTERNA Y DE SU EDUCACIÓN EN GENERAL

Imaginación y memoria.

1. Sentidos internos.—2. Importancia psicopedagógica de estos sentidos.—3. Sentido íntimo y sentido común.—4. Sentidos representativos.—5. La imaginación y sus operaciones.—6. Constante acti-

Págs.

vidad de la imaginación.—7. Tipos imaginativos y diferencias que en este orden pueden observarse.—8. Memoria y sus clases. Memoria sensitiva.—9. Diferentes especies de memoria sensitiva.—10. Recuerdo y reminiscencia.—11. Diferencias entre la memoria y la imaginación.—12. Cualidades de la memoria.—13. Tipos de memoria.—14. Advertencias sobre las condiciones en que la memoria se ejercita y enfermedades que sufre esta facultad.—15. Opiniones encontradas sobre la importancia de la memoria.—16. Sentido central o sentido de asociación.—17. Virtud cogitativa o sentido del bienestar.—18. El ejercicio de los sentidos internos requiere el ejercicio anterior de los sentidos externos.—19. Génesis de los sentidos internos.—20. Advertencias generales sobre la educación de estos sentidos..... 144

CAPÍTULO X

EDUCACIÓN DE LA IMAGINACIÓN Y DE LA MEMORIA SENSITIVA

1. La educación de la imaginación.—2. Notas preliminares sobre la educación de la memoria.—3. La evolución de la memoria en el niño.—Normas referentes a las circunstancias y condiciones psicológicas de la memoria en los escolares.—5. La memoria en relación con la edad y con el sexo.—6. Diferencias observadas entre aprender de memoria y retener.—7. Preocupaciones modernas sobre la educación de la memoria.—8. Aprender de memoria no es lo mismo que aprender de rutina.—9. No hay daño para el niño en aprender de memoria.—10. Conveniencia y necesidad de los ejercicios de memoria sensitiva.—11. Opiniones autorizadas en favor de los ejercicios de memoria.—12. Los ejercicios de memoria y las conclusiones de la ciencia experimental sobre la materia.—13. Aplicaciones pedagógicas de la teoría expuesta.—14. ¿Qué contenido es preferible para los ejercicios educativos de la memoria?—15. Métodos para el aprendizaje de memoria.—16. Medios apropiados para la educación de la memoria sensitiva.—17. Advertencias de interés sobre la práctica de los ejercicios para la educación de la memoria sensitiva.—18. Prácticas más eficaces para el ejercicio de esta clase de memoria.—19. La repetición y el ejercicio de la memoria.—20. Utilidad de los repasos.—21. La Mnemotecnia como recurso pedagógico.—22. Notas bibliográficas..... 163

CAPÍTULO XI

PASIONES, AFECTOS Y EMOCIONES EN ORDEN A SU EDUCACIÓN

I

DEL APETITO EN GENERAL Y DEL INSTINTO.—NOTAS SOBRE EL PSICOANÁLISIS

Págs.

1. Dificultad de resumir la psicología de la vida afectiva y criterio adoptado para hacerlo.—2. Importancia de la vida afectiva.—3. Apetito en general. Clases de apetito.—4. Definición del instinto.—5. El instinto y la inteligencia.—6. Clases de instintos.—7. Consideración especial del instinto de imitación desde el punto de vista pedagógico.—8. Fuentes de conocimiento para el estudio psicológico del instinto.—9. El instinto es ineducable.—10. Posibilidad de influir, sin embargo, en la actividad de los instintos por la educación de las facultades superiores del espíritu.—11. Concepto del psicoanálisis.—12. Lo inconsciente y los sueños en la teoría psicoanalítica.—13. El primer recuerdo y su importancia en la práctica del psicoanálisis.—14. Aplicaciones pedagógicas de dicha teoría..... 192

II

DEL APETITO SENSITIVO Y DE LAS PASIONES

1. Apetito sensitivo y apetito racional o voluntad.—2. El apetito y la tendencia.—3. Organos del apetito sensitivo.—4. Pasiones y afectos.—5. Principales anomalías y perniciosa influencia de las pasiones.—6. ¿Qué se entiende por emoción?—7. Nota sobre la emoción en los niños.—8. La emoción y las pasiones. El placer y el dolor.—9. Advertencia sobre los sentimientos.—10. Pasiones principales.—11. Amor y odio.—12. Deseo y aversión.—13. Alegría, tristeza y envidia.—14. Necesidad de la alegría para el niño.—15. Esperanza y desesperación.—16. Audacia y temor.—17. El miedo en los niños.—18. De la ira y de la cólera.—19. Perturbaciones del apetito sensitivo.—20. Organos centrales de la vida sensitiva..... 207

III

EDUCACIÓN DEL APETITO SENSITIVO Y DISCIPLINA DE LAS PASIONES

Págs.

1. El apetito sensitivo ¿es educable?—2. Adiestramiento del apetito sensitivo.—3. Manera de gobernar pedagógicamente las pasiones. 4. Observaciones referentes a la dirección pedagógica del apetito sensitivo.—5. Notas bibliográficas..... 226

CAPÍTULO XII

PSICOPEDAGOGÍA DE LAS FACULTADES INTELECTUALES

Psicología del entendimiento.

1. Advertencia preliminar respecto a la doctrina psicológica del presente capítulo.—2. Vida intelectiva.—3. El entendimiento y las facultades intelectuales.—4. Diferencias entre el entendimiento y la sensibilidad.—5. Relación del entendimiento con el cerebro.—6. ¿Qué es la intelección?—7. Principales fases del trabajo intelectual.—8. Inteligencia y razón.—9. Supremacía de la razón en orden a las demás facultades cognoscitivas.—10. Memoria intelectiva.—11. Conciencia psicológica.—12. Reflexión y su necesidad en orden al ejercicio de las facultades intelectuales.—13. Pensar, pensamiento y pensadores.—14. Génesis de las facultades intelectuales.—15. Variedad de las aptitudes intelectuales de cada sujeto.—16. Tipos psicológicos.—17. Talento, genio, ingenio y discreción.—18. Defectos y perturbaciones de las facultades mentales.—19. Enfermedades del entendimiento. Ignorancia y error.—20. Enfermedades de la memoria.—21. De la fatiga mental.—22. Notas bibliográficas. 234

CAPÍTULO XIII

LÓGICA Y PEDAGOGÍA

1. La Lógica como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Concepto de la verdad.—3. Estados del espíritu respecto al conocimiento.—4. Fuentes de conocimiento en el orden natural.—5. Criterios de verdad.—6. La falsedad y el error.—7. Causas de error. 8. La sabiduría y el placer de saber.—9. Modos de adquirir la sabiduría.—10. Ideas, conceptos y problemas pedagógicos que tienen más especial relación con los principios y reglas de la Lógica.—11. Lentitud con que la instrucción se adquiere y ventajas que pro-

Págs.

porciona su adquisición.—12. Diferencia que Luis Vives establece entre enseñanza y disciplina.—13. El procedimiento socrático y el arte de preguntar.—14. Necesidad y elogio del método en la enseñanza.—15. Métodos de mayor dificultad.—16. Fundamento científico de los métodos de enseñanza.—17. Conclusiones pedagógicas referentes al contenido de este capítulo.—18. Notas bibliográficas. 269

CAPÍTULO XIV

EDUCACIÓN INTELECTUAL

Principios y normas.

1. Concepto de la educación intelectual.—2. Necesidad de apreciar las aptitudes intelectuales de los niños.—3. Modos de discernir el talento peculiar de cada niño.—4. Medios modernos de observar las aptitudes intelectuales de los niños.—5. Utilidad relativa e importancia de los *tests* o pruebas mentales en orden a la educación intelectual.—6. Autores recomendables para el uso científico de los *tests*.—7. Conveniencia de trazar el perfil psicológico de cada niño. 8. Clasificación de los niños por su capacidad mental en normales, anormales y superdotados.—9. Precocidad y retraso y sus funestas consecuencias.—10. La educación corrige o atenúa muchos defectos de las facultades intelectuales.—11. Valor educativo de algunas enseñanzas.—12. Vicios comunes respecto a la educación del entendimiento.—13. El intelectualismo y el recargo mental.—14. De la fatiga intelectual de los niños y de sus causas.—15. Principios de educación intelectual.—16. El principio de la intuición en la educación de las facultades intelectuales.—17. La educación formal y la cultura.—18. Advertencia sobre el trabajo mental de los escolares.—19. Notas bibliográficas..... 284

CAPÍTULO XV

PSICOPEDAGOGÍA DE LA VOLUNTAD

1. Apetito racional o voluntad.—2. Volición e inhibición.—3. Libertad o libre albedrío. Especies de libertad.—4. Sugestión e hipnotismo.—5. Actos voluntarios y su clasificación.—6. Placer y dolor del orden moral. Móviles de la voluntad.—7. Importancia de la voluntad para la vida.—8. Anomalías y enfermedades de la voluntad.—9. Conciencia moral.—10. Fuentes de conocimiento.—11. Notas bibliográficas..... 318

CAPÍTULO XVI

ÉTICA Y PEDAGOGÍA

Págs.

1. Etica o Filosofía moral.—2. La Etica como ciencia fundamental de la Pedagogía.—3. Principios de Filosofía moral que debe conocer el educador.—4. El fundamento de la Moral y la Moral independiente.—5. El orden como primer principio de la Filosofía Moral.—6. El bien y el mal y su distinción intrínseca.—7. Ley en general, ley eterna y ley naturales.—8. La obligación y el deber.—9. Actos humanos, libres o morales.—10. División de los actos y concepto de la moralidad.—11. Imputabilidad y responsabilidad de los actos.—12. La sindéresis y la conciencia moral como normas subjetivas de moralidad.—13. La sanción de las leyes morales.—14. Virtudes y vicios.—15. Valor de la virtud y medios de conseguir esta perfección del alma.—16. Virtudes que pueden cultivarse en la escuela.—17. Obediencia de los niños y disciplina de su voluntad.—18. Educación de la castidad.—19. Caridad, filantropía, humanitarismo y pacifismo.—20. Las asociaciones benéficas y humanitarias en la escuela.—21. Notas referentes a la emulación.—22. Vicios que debemos combatir en la primera edad.—23. Observaciones sobre la mentira en los niños.—24. La urbanidad como virtud social.—25. Notas bibliográficas..... 330

CAPÍTULO XVII

MEDIOS DE EDUCACIÓN MORAL
EL EJERCICIO DE LA VOLUNTAD Y LA INSTRUCCIÓN MORAL
EL EJEMPLO Y EL HÁBITO

1. Medios de educación moral. Nota sobre el ejercicio de la voluntad.—2. La instrucción moral y la educación de dicha facultad.—3. La imitación y el ejemplo en el orden moral.—4. El instinto de imitación y la sugestionabilidad de los niños.—5. Influencia del ejemplo en el orden moral y especialmente en la educación del niño. 6. Modelos que pueden ofrecerse a los niños para su educación moral.—7. Necesidad de los buenos ejemplos para la educación moral del niño.—8. Concepto del hábito como disposición psicológica de la voluntad.—9. Importancia del hábito en la vida.—10. Factores que intervienen en la formación de los hábitos y leyes que rigen a la adquisición de ellos.—11. Hábitos que podemos adquirir.—12. El hábito y la educación..... 356

CAPÍTULO XVIII

PREMIOS Y CASTIGOS COMO MEDIOS DE EDUCACIÓN MORAL

Págs

1. Necesidad de los premios y castigos en la educación moral.—2. Opiniones autorizadas sobre el uso de los premios y castigos.—3. La mayor parte de los pedagogos sostiene la necesidad de premios y castigos en la educación de la voluntad.—4. Opinión dominante contra el uso de los castigos corporales.—5. Opiniones de Herbart y de otros pedagogos en favor de los castigos corporales.—6. Normas y advertencias sobre el uso de los castigos como medio de educación moral.—7. Manera de disminuir el número de castigos.—8. Necesidad de que el maestro no esté airado cuando haya de castigar.—9. Sistemas de castigos que diversos autores recomiendan.—10. El sistema de las reacciones naturales aplicado a la educación moral de los niños.—11. Conclusiones a que se presta la doctrina de este capítulo con respecto a los premios y castigos como medio de educación moral..... 371

CAPÍTULO XIX

EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD.—BASES, NORMAS Y PRINCIPIOS

1. Génesis de la voluntad.—2. Estado de la voluntad en el niño.—3. Evolución del sentido moral.—4. Concepto e importancia de la educación moral.—5. Fines y medios de educación moral.—6. Tres normas fundamentales para la educación de la voluntad.—7. El amor al niño como principio educativo.—8. Sobre el respeto a la libertad del niño.—9. El principio de autoridad en la educación moral.—10. Otros principios para la educación de la voluntad.—11. Valor pedagógico de la propia corrección.—12. El Sacramento de la Penitencia como medio de educación moral.—13. Importancia del ejercicio de la conciencia moral en la educación de la voluntad.—14. Fuentes de conocimiento y notas bibliográficas..... 403

CAPÍTULO XX

EL SENTIMIENTO Y LA EDUCACIÓN

Teorías contradictorias.

1. Vaguedad e imprecisión de la terminología del sentimiento como fenómeno psicológico.—2. Causas de esta imprecisión.—3. Concepto a que puede llegarse respecto a los sentimientos.—4. Errores

Págs.

transcendentales a que dan lugar algunas teorías psicológicas sobre los sentimientos.—5. Afectos y sentimientos.—6. Dificultades para clasificar los sentimientos.—7. Observaciones críticas sobre algunas clasificaciones de los sentimientos.—8. Fuentes de conocimiento.—9. La educación del sentimiento es un efecto necesario de la educación de la voluntad..... 434

CAPÍTULO XXI

ESTÉTICA Y PEDAGOGÍA.—EDUCACIÓN ESTÉTICA

1. ¿Qué se entiende por Estética?—2. Idea de la belleza.—3. Grados y clases de belleza.—4. Bellas Artes.—5. Percepción de la belleza.—6. El buen gusto.—7. Variedad de aptitudes individuales y de gustos en orden a las emociones estéticas.—8. La Estética como ciencia fundamental de la Pedagogía.—9. Evolución del sentido estético en los niños y en los adolescentes.—10. Concepto e importancia de la educación estética.—11. Distinción entre la educación estética y la educación moral.—12. La educación estética en las escuelas primarias.—13. Consideración especial del dibujo como medio eficaz de educación estética.—14. Carácter de la educación estética en las escuelas primarias.—15. Opiniones y normas autorizadas sobre educación estética.—16. Notas bibliográficas... 442

CAPÍTULO XXII

OTRAS CIENCIAS PSICOLÓGICAS COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA

DE LA EDUCACIÓN PSÍQUICA EN GENERAL

1. Otras ciencias psicológicas relacionadas con la Pedagogía.—2. Concepto de la Psicogenia y orden general en que aparecen las facultades psíquicas.—3. Importancia de los estudios de Psicogenia con respecto a la educación.—4. Aplicaciones pedagógicas de los principios fundamentales de la Psicogenia.—5. La Psicometría y la Psicografía en sus relaciones pedagógicas.—6. Algunas fuentes autorizadas para el estudio de estas disciplinas.—7. El Psicoanálisis, la Psicotecnia y la Pedagogía.—8. La Psiquiatría, la Psiconeurología, la Psicoterapia y la Pedagogía de anormales.—9. Psifísica y Pedagogía.—10. Resumen de la doctrina expuesta en ca-

Págs.

pítulos anteriores sobre la naturaleza y facultades del alma humana.—11. Conclusiones referentes a la educación psíquica en general.—12. Notas bibliográficas..... 461

CAPÍTULO XXIII

FILOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

I

DEL LENGUAJE Y DE SU EDUCACIÓN

1. Lenguaje: sus clases, su objeto, su fin y su origen.—2. Ciencias y artes que estudian el lenguaje.—3. Relaciones de la Filología y la Pedagogía.—4. Importancia del lenguaje en orden a la educación.—5. Fases principales de la evolución del lenguaje del niño.—6. Fuentes de conocimiento sobre tan importante materia.—7. Influencia de la madre en el desarrollo del lenguaje del niño.—8. Defectos y anomalías del lenguaje.—9. Medios de perfeccionar la palabra.—10. Principios en que se apoyan la educación del lenguaje y la enseñanza de la lengua materna.—11. El estudio de la lengua materna como medio de fomentar el amor patrio.—12 Metodología para la enseñanza de la lengua materna.—13. La enseñanza de la Gramática y de otras artes de la palabra como medio de educación del lenguaje.—14. Epoca más propicia para el aprendizaje de las lenguas..... 474

II

VALOR EDUCATIVO DE LOS ESTUDIOS CLÁSICOS

1. Antecedentes sobre el problema de la enseñanza clásica y de la enseñanza realista en orden a la cultura general.—2. Opiniones autorizadas de escritores franceses en favor de la cultura clásica. 3. Notas italianas favorables a la enseñanza del griego y del latín. 4. Herbart, Natorp y otros pedagogos alemanes afirman el valor educativo de las lenguas clásicas.—5. Opiniones y prácticas inglesas en favor del estudio de las lenguas sabias como instrumento de cultura general.—6. Notables testimonios de los Estados Unidos de América del Norte en favor de los estudios clásicos. 7. Autores clásicos y modernos que han defendido en España el valor educativo del griego y del latín.—8. Notas bibliográficas... 496

CAPÍTULO XXIV

PSICOFÍSICA Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICAS

Págs.

1. Dos sentidos de la palabra Psicofísica y problemas fundamentales de esta ciencia moderna.—2. ¿De qué manera el alma humana está unida al cuerpo?—3. Influencia recíproca entre el alma y el cuerpo.—4. Antropología y ciencias antropólogicas.—5. Antropología y Antropometría pedagógicas.—6. Contenido científico de la Antropología general.—7. Relación de la Pedagogía con la Antropología.—8. Definición clásica del hombre y afirmaciones fundamentales que contiene.—9. Definición del niño desde el punto de vista antropológico.—10. Aplicaciones pedagógicas.—11. Notas bibliográficas..... 517

CAPÍTULO XXV

EL CARÁCTER Y LA PERSONALIDAD EN SUS RELACIONES PEDAGÓGICAS

1. Concepto del carácter.—2. Opiniones autorizadas sobre el concepto del carácter.—3. Importancia del carácter.—4. Elementos que constituyen el carácter.—5. Constitución orgánica, temperamento y carácter.—6. Notas esenciales y cualidades del carácter.—7. Clasificación de los caracteres.—8. Vicios del carácter. 9. El carácter y la personalidad.—10. Enfermedades de la personalidad.—11. Prácticas que contribuyen a formar la personalidad del niño.—12. El carácter y la personalidad ¿son educables?—13. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina expuesta.—14. Conclusiones sobre la formación del carácter.—15. Notas bibliográficas. 527

CAPÍTULO XXVI

LA VOCACIÓN, LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y LA SELECCIÓN DE ALUMNOS BIEN DOTADOS

1. ¿Qué se entiende por vocación?—2. Importancia de la vocación tanto para los individuos como para la sociedad.—3. Necesidad de investigar las aptitudes individuales y de averiguar la vocación.—4. Qué se entiende por orientación profesional.—5. Importancia de la orientación profesional.—6. Formas generales que

Págs.

tiene la técnica de la orientación profesional y fines que cada una persigue.—7. Datos que conviene tener en cuenta para la determinación de aptitudes en lo que respecta a la orientación profesional.—8. Dificultades que ofrece la determinación de profesiones. 9. La orientación profesional y las profesiones liberales.—10. Manera de vencer las dificultades que ofrece el estudio de las profesiones desde el punto de vista de la orientación profesional.—11. La selección de los alumnos bien dotados y la orientación profesional.— 12. Métodos propios de la orientación y de la selección profesionales.—13. La Psicotecnia aplicada a la orientación y selección profesionales.—14. Instituciones y establecimientos especialmente organizados para las prácticas de orientación y selección profesionales.—15. La orientación profesional y la escuela primaria.—16. Notas bibliográficas..... 554

CAPÍTULO XXVII

PAIDOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

1. Importancia excepcional de la Paidología como ciencia fundamental de la Pedagogía y razón de esta importancia.—2. Necesidad de una obra especial para el estudio del niño como ciencia propedéutica de la Pedagogía.—3. Notas bibliográficas..... 587

CAPÍTULO XXVIII

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y SUS CIENCIAS FUNDAMENTALES. PEDAGOGÍA SOCIAL

1. Los fines de la educación y sus ciencias fundamentales.—2. Concepto filosófico de fin.—3. Necesidad de determinar el fin en orden a la educación.—4. El fin de la educación debe conformarse con el fin del hombre.—5. La sociabilidad es atributo del hombre.—6. Sociología, Pedagogía y Pedagogía social.—7. Opiniones autorizadas referentes a Pedagogía social.—8. Cooperadores de la educación social.—9. Algunas aplicaciones pedagógicas deducidas de la doctrina expuesta en este capítulo.—10. Notas bibliográficas..... 605

CAPÍTULO XXIX

DERECHO Y PEDAGOGÍA.—EDUCACIÓN CÍVICA Y EDUCACIÓN PATRIÓTICA

Págs.

1. El Derecho como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Nación y Estado.—3. Deberes cívicos.—4. Patria y patriotismo.—5. Vicios contrarios a la virtud del patriotismo.—6. Educación patriótica.—7. Educación cívica.—8. Notas bibliográficas..... 625

CAPÍTULO XXX

RELIGIÓN Y PEDAGOGÍA.—EDUCACIÓN RELIGIOSA

1. Tres aspectos en que la Religión puede interesar al maestro.—2. Concepto y carácter de la educación religiosa.— 3. La educación religiosa no consiste en la educación del sentimiennto religioso.—4. Importancia y necesidad de la educación religiosa.—5. Testimonios de autores no católicos en favor de la educación religiosa.—6. Notas sobre el valor social de la Religión.—7. La Religión como virtud es el fin inmediato de la educación religiosa.—8. Vicios opuestos a la virtud de la Religión.—9. Medios de educación religiosa.—10. Necesidad de la enseñanza religiosa en la niñez.—11. La enseñanza de la doctrina cristiana como medio de educación religiosa.—12. Prácticas religiosas en la escuela.—13. Otros medios de educar religiosamente en las escuelas primarias.—14. Necesidad de la catequesis para lograr la educación religiosa.—15. Opiniones encontradas sobre la educación religiosa en las escuelas primarias.—16. Resolución práctica del problema de la educación religiosa en la familia y en la escuela.—17. Manera de resolver la dificultad de conciencia cuando el maestro es disidente en orden a la educación religiosa.—18. La Iglesia, el Estado y la educación religiosa en las escuelas primarias.—19. Mandamientos de la Iglesia sobre educación, instrucción y enseñanza religiosas.—20. Aplicaciones pedagógicas de la doctrina expuesta en el presente capítulo.—21. Necesidad de observar las inclinaciones y costumbres de los niños en orden a su educación religiosa.—22. La evolución religiosa en la juventud y en épocas posteriores. Tipos religiosos.—23. Principios y reglas de educación religiosa.—24. Notas bibliográficas..... 637

CAPÍTULO XXXI

HISTORIA Y PEDAGOGÍA

Págs.

1. La Historia como ciencia fundamental de la Pedagogía.—2. Relación particular de la Pedagogía con algunas ramas de la Historia.—3. Fases de la educación más estrechamente unidas a las disciplinas históricas.—4, Principales ideas pedagógicas que se aclaran y fundamentan en relación con la Historia.—5. La Historia de las ideas pedagógicas y la Historia de la civilización.—6. Valor científico que adquieren las ideas pedagógicas cuando se relacionan con su Historia.—7. Historia de la educación e Historia de la Pedagogía.— 8. Fuentes de conocimiento..... 689

CAPÍTULO XXXII

EDUCADORES DEL NIÑO.—PADRES, MÉDICOS Y SACERDOTES

1. Justificación metódica de este capítulo y del siguiente.—2. La familia, la Iglesia y el Estado como instituciones de educación.—3. Elementos sociales que contribuyen al fomento de la educación popular.—4. Los padres como educadores naturales del niño.—5. Notables enseñanzas de D. Andrés Manjón sobre el derecho de los padres a la educación de sus hijos.—6. Los padres tienen el deber de educar a sus hijos.—7. La Iglesia y los pueblos cultos imponen este deber a los padres de familia.—8. Influencia de la familia en la educación de los hijos.—9. Acción providencial de la madre en la educación de la familia.—10. Necesidad de que los padres cooperen con el maestro a la educación de los niños.—11. Importancia de la acción educadora de los sacerdotes.—12. Necesidad de que sacerdotes y maestros marchen de acuerdo en beneficio de la educación popular.—13. Cooperación que a la educación popular pueden prestar los médicos y en general todas las personas cultas.—14. Notas bibliográficas..... 695

CAPÍTULO XXXIII

EDUCADORES DEL NIÑO.—EL MAESTRO Y SU PREPARACIÓN PROFESIONAL

1. El maestro de niños.—2. El maestro como delegado del padre de familia para la educación de sus hijos.—3. Dignidad y responsabilidad del maestro emanadas de la delegación de los padres de

Págs.

familia.—4. Importancia de la misión del maestro.—5. Cualidades que debe tener el maestro de niños.—6. El maestro ha de ser sano y fuerte.—7. Talentos y cultura que el maestro necesita para el ejercicio de su profesión.—8. El maestro ¿debe ser psicólogo?—9. Necesidad de la preparación práctica para el maestro de primera enseñanza.—10. Virtudes de un buen maestro.—11. El maestro ha de ser religioso y patriota.—12 Necesidad del buen ejemplo en el maestro de instrucción primaria.—13. El maestro debe amar a sus discípulos.—14. La abnegación y el sacrificio como virtudes necesarias para el maestro de instrucción primaria.—15. El carácter, la autoridad y los modales del maestro.—16. La vocación como cualidad imprescindible del maestro para el ejercicio de su profesión.—17. Semblanza de un buen maestro.—18. El buen maestro debe ser como el Buen Pastor.—19. Autores clásicos que han tratado de las cualidades que deben reunir los maestros.—20. Advertencia particular referente a las cualidades de la maestra.—21. La preparación profesional de los maestros.—22. El maestro en acción.—23. Deberes del maestro.—24. Normas de conducta para el maestro en el cumplimiento de sus deberes profesionales.—25. El maestro y sus discípulos.—26. Notas bibliográficas 717

CAPITULO XXXIV

EDUCADORES DEL NIÑO.—RELACIONES DEL MAESTRO CON LOS PADRES DE LOS EDUCANDOS

1. Fundamento de las relaciones entre padres y maestros.—2. Obligación de sostenerlas por parte del maestro.—3. Influencia de estas relaciones en la asistencia escolar.—4. Medios de establecerlas y practicarlas.—5. Precauciones convenientes.—6. Notas bibliográficas 770

CAPÍTULO XXXV

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y LA COEDUCACIÓN DE LOS SEXOS

1. Luchas y triunfos del feminismo.—2. El problema de la instrucción de la mujer está ya resuelto para la generalidad en todos los países cultos.—3. Dificultades que, sin embargo, ofrece la edu-

Págs.

ción de la mujer en nuestros días.—4. Concepto y carácter de la educación de la mujer.—5. Importancia de esta educación.—6. Opiniones autorizadas sobre la instrucción y la educación de la mujer.—7. Fundamento científico de la educación de la mujer.—8. Lo común y lo diferente en la naturaleza del hombre y la naturaleza de la mujer.—9. Diferencias orgánicas y fisiológicas entre el hombre y la mujer.—10. Sus diferencias psíquicas.—11. Contraste entre el hombre y la mujer.—12. La educación de la mujer debe ser diferente de la del hombre.—13. Normas fundamentales para la educación de la mujer.—14. Educación física de la mujer.—15. Nota sobre su educación intelectual.—16. El problema de la coeducación en cuanto se refiere a la educación de la mujer.—17. Concepto de la coeducación.—18. Antecedentes históricos sobre la coeducación de los sexos.—19. Opiniones contradictorias sobre este sistema de educación.—20. Las ventajas que se atribuyen a la coeducación no están científicamente demostradas.—21. Opiniones autorizadas en contra de la coeducación.—22. Autores de crédito científico que consideran funesta la coeducación durante la crisis de la pubertad.—23. Conclusiones a que se presta la doctrina de este capítulo.—24. Doctrina de la Iglesia católica respecto a la coeducación.—25. Necesidad de algunas escuelas mixtas.—26. Notas bibliográficas 775

APÉNDICE BIBLIOGRÁFICO 837

Indice de autores 853

Indice general 889

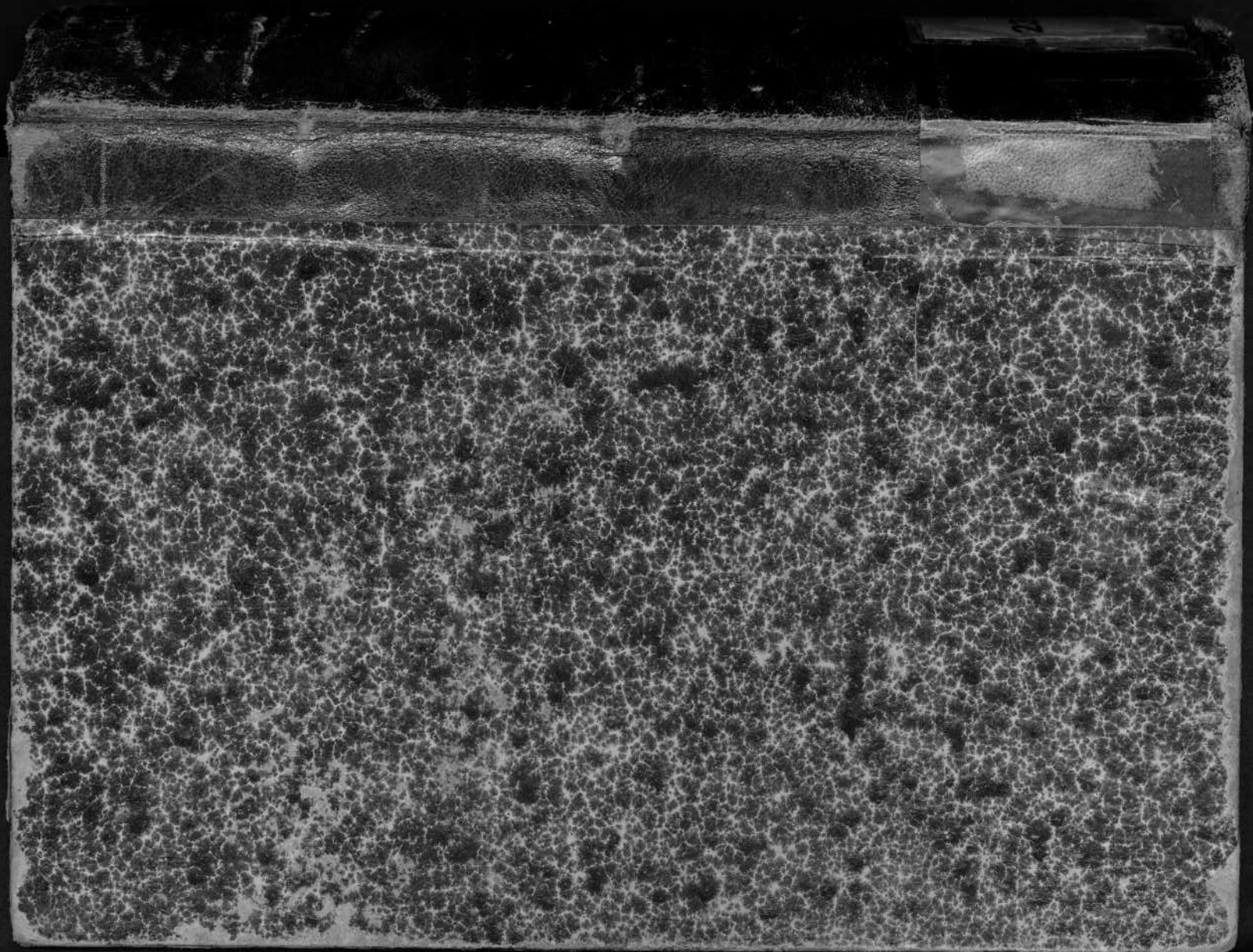
CENSURA Y LICENCIA ECLESIÁSTICAS

NIHIL OBSTAT.
Dr. Isaías López Martínez.

Madrid, 27 de septiembre de 1930.

IMPRÍMASE.
Dr. J. Francisco Morán
Vicario general.

LAUS DEO



RUFINO BLANCO

TEORIA

DE LA

EDUCACION

II

23169