

Pedagogía. - Primer tomo

R. Blanco

Teoría
de la Educación

Estudios de Fernando
Madrid

4-2
592



9 = 9
25 = 12
419 = 97
64 = 71

03

1 = 1
4 = 11
5 = 14
17 = 99

[Handwritten signature or scribble]

B.P. de Soria



61037058
D-2 23592

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Obras pedagógicas de D. Rufino Blanco.

OBRA DE CONSULTA, ÚNICA EN SU CLASE

Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano ó traducidas á este idioma; premiada por la Biblioteca Nacional y publicada á expensas del Estado.

Es una copiosa Biblioteca hispanoamericana, minuciosamente clasificada por materias, que contiene noticias completas de más de 3.000 autores de Pedagogía, con la crítica de todos ellos y el extracto y transcripción de las obras más importantes.

Consta de cuatro tomos, de 700 páginas en 4.^o—Precio: de cada ejemplar, en rústica, *cuarenta pesetas*.

Pedagogía. Primer tomo.—TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *cuatro pesetas*.

Pedagogía. Segundo tomo.—TEORÍA DE LA ENSEÑANZA, *cuatro pesetas*.

Tratado elemental de Pedagogía.—*Quinta edición.*—Obra que ha merecido elogios notables de críticos españoles, americanos y franceses. Declarada de mérito por R. O. en la carrera profesional del autor.—Ejemplar en rústica, *cuatro pesetas*.

PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

Pedagogía moderna.—PESTALOZZI: SU VIDA Y SUS OBRAS, *tres pesetas*.

Esta obra ha obtenido explícitos elogios en la patria del famoso pedagogo suizo.

Pedagogía clásica.—PLATÓN.—*Una peseta y cincuenta céntimos*.

Pedagogía clásica.—QUINTILIANO.—*Una peseta*.

Pedagogía española.—VIVES Y SUS OBRAS PEDAGÓGICAS.—*Dos pesetas y cincuenta céntimos*.

Pedagogía española.—QUINTANA.—*Una peseta*.

Pedagogía francesa.—ROLLIN.—*Una peseta y cincuenta céntimos*.

Pedagogía catequística.—TRES JOYAS DEL CATEQUISTA.—*Setenta y cinco céntimos*.

Pedagogía histórica.—UN PEDAGOGO DEL SIGLO XIII.—*Dos pesetas*.

FOLLETOS DE PROPAGANDA PEDAGÓGICA

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

Paidología y paidotecnia.—*Cincuenta céntimos*.

Leyes de educación.—*Cincuenta céntimos*.

Padres y maestros.—*Cincuenta céntimos*.

Premios y castigos.—*Cincuenta céntimos*.

Todas estas obras y las demás del mismo autor se venden en la librería de Perlado, Páez y Compañía, (sucesores de Hernando), Arenal, 11, Madrid, y en las demás librerías de Madrid, provincias y América.

R. 46989

PEDAGOGÍA.—PRIMER TOMO

TEORIA DE LA EDUCACION

POR

D. RUFINO BLANCO Y SANCHEZ.

PROFESOR DE PEDAGOGÍA FUNDAMENTAL
Y DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA
EN LA ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAGISTERIO

PRECIO DEL EJEMPLAR EN RÚSTICA: **4 pesetas.**

MADRID

IMP. DE LA «REVISTA DE ARCHIVOS»
Olózaga, 1.—Teléf. 3.185

1912

Otras obras de D. Rufino Blanco.

PARA ESCUELAS NORMALES Y PREPARACION DE OPOSICIONES

Arte de Lectura.—Teoría y práctica.—*Cuarta edición.*—Informado favorablemente por la Real Academia Española, con retrato y autógrafo de Legouvé.—Ejemplar en rústica, *tres pesetas.*

Arte de la Escritura y de la Caligrafía.—Teoría y práctica.—*Cuarta edición,* con profusión de artísticos modelos escogidos, antiguos y modernos, y retratos de calígrafos.—Ejemplar en rústica, *tres pesetas y cincuenta céntimos.*

Tratado elemental de Lengua Castellana.—*Quinta edición.*—Gramática, ejercicios de lectura expresiva, dictados, análisis, composición oral y escrita, recitación, etc.—Ejemplar en rústica, *tres pesetas y cincuenta céntimos.*

Tratado de análisis de la Lengua Castellana.—*Quinta edición.*—Previos brillantes informes de la Real Academia Española y del Consejo de Instrucción pública ha sido declarada de mérito por R. O. en la carrera profesional del autor.—Ejemplar en rústica, *tres pesetas.*

Nociones de Legislación escolar vigente.—*Sexta edición.*—Ejemplar en rústica, *una peseta y cincuenta céntimos.*

Tratado elemental de Derecho, por D. Manuel Cortés, abogado y Regente de la Escuela Normal Central de Maestros. *Segunda edición.*—Ejemplar en rústica, *dos pesetas.*

LIBROS PARA ESCUELAS Y COLEGIOS DE PRIMERA ENSEÑANZA

Estos libros, dispuestos en orden cíclico, con parte para el maestro y parte para el discípulo, han sido adoptados de texto en gran número de escuelas y colegios de primera enseñanza.

Todas estas obras y las demás del mismo autor se venden en la librería de Perlado, Páez y Compañía (sucesores de Hernando), Arenal, 11, Madrid, y en las demás librerías de Madrid, provincias y América.

ADVERTENCIA PRELIMINAR

El *Tratado Elemental de Pedagogía*, que escribí para iniciar á los principiantes en los estudios pedagógicos, ha sido acogido con tanta benevolencia por el público, que acaba de publicarse por quinta vez después de otras copiosas ediciones.

No ha parecido conveniente suprimir el citado volumen para no privar de su auxilio á las personas que sólo necesiten conocer las súmulas de la Pedagogía; mas como por otra parte se ensancha sin cesar el contenido de esta disciplina, he resuelto ampliar el texto elemental, variando en parte el plan y la disposición de la obra, para ofrecer en dos volúmenes manuales una obra que, sin ser excesivamente extensa, permitiese tratar con alguna amplitud puntos y temas que de ninguna suerte podían tener fácil acomodo en un solo volumen.

Los materiales utilizados para ampliar pun-

tos capitales de esta obra han sido de dos especies: unos de indiscutible valor histórico y otros de muy reciente adquisición.

Terminada la BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA HISPANO-AMERICANA, al cabo de quince años de incesantes investigaciones, he podido escoger los mejores y más sazonados frutos de aquellos pedagogos eminentes cuya fama está consagrada en todo el mundo culto, y así los genios de la Pedagogía de nuestra raza han venido á colaborar en este libro, abriéndole sus páginas con las observaciones de su inteligente experiencia, con los principios de sus investigaciones científicas y con las intuiciones de su vocación educadora.

Para completar este cuadro de la Pedagogía histórica hispano-americana se han elegido cuidadosamente libros y doctrinas de los más famosos pedagogos contemporáneos, aprovechando aquellas conclusiones ciertas que la ciencia moderna, como generoso propulsor de la cultura humana, ofrece á la aplicación de los pedagogos. De ellas se han separado con esmero las hipótesis científicas, aplazando su mención para el momento, quizás próximo, de que puedan ser razonadamente demostradas.

Y, por si esto no bastaba, se han multiplicado en las páginas del presente libro las citas más.

autorizadas de aquellas obras que sirven para hacer de cada capítulo un estudio monográfico, menos incompleto ciertamente que los que pueden hacerse en una obra de conjunto.

Me ha facilitado esta labor la asistencia al primer Congreso Internacional de Paidología, celebrado en Bruselas del 12 al 18 de agosto próximo pasado, y las exploraciones de Pedagogía científica moderna, hechas, con tal motivo, en las Bibliotecas y librerías de dicha población y de otras capitales europeas, todo ello contrastado además con el juicio privado de hombres eminentes que me honran con su amistad y su trato.

Así sale á luz esta obra que aspira á vulgarizar reliquias olvidadas de nuestra antigua, pero nunca vieja, sabiduría, y á señalar con solicitud los más seguros derroteros de la Pedagogía moderna.

En sus páginas hallará el discreto lector puntos que piden todavía mayor latitud de exposición, pero no se ha escaseado, dados los límites naturales de la obra, al tratar de materias tan interesantes como el estudio del niño y del concepto de Paidología, de las leyes y principios de educación, de los padres y de los maestros, de la eterna cuestión de los premios y castigos y de las escuelas graduadas, temas todos que, si

no agotados, ofrece ahora su autor por primera vez al público con la aspiración de haber escrito sobre ellos otras tantas monografías razonadas.

Sea todo ello acogido con la misma estimabilísima benevolencia que los maestros y pedagogos de España y América han dispensado á otras obras menos esforzadas del mismo agradecido autor.

CAPITULO PRIMERO

CONCEPTO DE LA PEDAGOGÍA

1. Significación etimológica de la palabra Pedagogía.—
2. Definición de la Pedagogía y su concepto actual.—
3. Pedagogía científica.—4. Paidología y Paidotecnia.—
5. Ciencias y artes relacionadas con la Pedagogía.—
6. Clasificación de la Pedagogía como ciencia.—7. División de la Pedagogía.—8. Necesidad de un plan para su estudio.—9. Bibliografía pedagógica.—10. Estado imperfecto de los estudios pedagógicos en España.

1. Significación etimológica de la palabra Pedagogía.—Pedagogía es una palabra compuesta de origen griego que puede descomponerse en dos raíces y una terminación, de esta manera :

Ped—contracción de *paid*—, estirpe del genitivo singular παιδ-ός (*paidos*) del nombre παῖς, παιδός (*pais, paidos*), EL NIÑO.

—*agog*—, estirpe, con reduplicación ática, del verbo ἄγω (*agoo*), que significa (yo) *conduzco*, (yo) *guío*.

—*ia*, derivación, que en griego (—*ia*), en latín (—*ia*) y en castellano (—*ia*), da valor

substantivo á las raíces ó estirpes que se le anteponen.

Luego *Pedagogía*, etimológicamente, significa *conducción ó guía del niño*.

La palabra *Pedagogía*, así construída, no se usó nunca ni en griego ni en latín (1), pero sus raíces se hallan en varias voces de ambas lenguas, y de ellas han pasado al castellano y á otros idiomas del mismo origen.

Jenofonte, que vivió del año 445 al 354 antes de la era cristiana, usó en su opúsculo *Λακεδαιμονίων Πολιτεία* (*Lakedaimonion Politeia*) (2) las palabras, *paidagogos* y *paidonomos*, en las cuales se hallan las raíces de *Pedagogía*.

He aquí el texto (3):

Ἰῶν μὲν τοίνυν ἄλλων Ἑλλήνων οἱ φύσκοντες κόλλιστα τοὺς οἰεῖς παιδεύειν, ἐπειδὴν τάχιστα αὐτοῖς οἱ παῖδες τὰ λεγόμενα ξηνιώσιν, εὐθὺς μὲν ἐπ' αὐτοῖς παιδαγωγούς θερόποντας ἐφιστᾶσιν, εὐθὺς δὲ κέρπουσιν εἰς διδασκάλων, μαθησομένους καὶ γράμματα, καὶ μουσικὴν, καὶ τὰ ἐν παλαιστρα.

Ὁ δὲ Λυκούργος ἀντὶ μὲν τοῦ ἰδίου ἕκαστον παιδαγωγούς δούλους ἐφιστάναι, ἀνδρα ἐπέστησε κρατεῖν αὐτῶν, ἐξ ὧν περ αἱ μέγιστα ἀρχαὶ καθίστανται, ὅς δὴ καὶ παιδονόμος καλεῖται.

Las traducciones latina y castellana de estos párrafos de Jenofonte dicen así:

(1) En sánscrit no hay rastro alguno de raíces semejantes.

(2) *Lacedaemoniorum Respublica*. República de los Lacedemonios.

(3) Cap. II, § 1 y 2 de la citada obra. Pág. 680 de *Xenophontis scripta quae supersunt*, de la edición de F. Didot. París, 1861.

Ex Graecis ergo ceteris ii, qui rectissime liberos suos instituere se aiunt, ubi primum pueri ea, quae dicuntur intelligunt; mox servos eis paedagogos praeficiunt, mox eos ad magistrorum ludos mittunt; ut et litteras, et musicam, et quae ad palaestram pertinent, discant.

.....
Lycurgus autem, pro eo quod illi seorsum singulis servos paedagogos praeficiunt, virum eis praesse instituit ex eorum numero, qui magistratus summos possunt obire: huic a puerorum gubernatione Paedonomi est nomen.

En estos países de la Grecia, donde se ufanan de educar mejor la juventud, apenas los niños son capaces de oír lo que se les dice; se trata de darlos esclavos por pedagogos; se trata de enviarlos á las escuelas públicas, á fin de que aprendan allí las letras, música y los ejercicios de la palestra.

.....
 Licurgo, en lugar de dar á cada uno de los niños en particular, designó para presidirlos uno de los principales magistrados, y Paidonomo es el nombre de este encargado del gobierno de los niños.

Aristóteles, en el siglo IV antes de Jesucristo, usó también la palabra *paidonomos* en el sentido de cargo para vigilar la conducta de los niños.

He aquí el texto, que se halla en su tratado de *Política*, libro VI, capítulo XII, 9:

Παιδονόμος δε καὶ γυναικονομος καὶ εἴ τις ἄλλος ἄφρον κυριος ἔστι τοιαύτης ἐπιμελείας, ἀριστοκρατικόν, δημοκρατικόν δ' οὐ.

Su traducción castellana dice así:

La *paidonomía*, la *gineconomía* ó cualquiera otra magistratura encargada de vigilar la conducta de

los niños y de las mujeres es de institución aristocrática y no tiene nada de popular (1).

También usó Aristóteles la palabra *pedagogo*, en la cual se hallan juntas las raíces de Pedagogía.

He aquí la cita literal (2):

... ὡσπερ γὰρ τὸν παῖδα δεῖ κατὰ τὸ πρόσταγμα τοῦ παιδαγωγοῦ ζῆν, οὕτω καὶ τὸ ἐπιθυμητικὸν κατὰ τὸν λόγον.

Cuando se obedecen las órdenes [de la razón], puede decirse que el hombre es dócil, obediente y templado; y esta sumisión que el niño debe mostrar en su conducta á las órdenes del pedagogo es la misma que en nosotros debe prestar siempre la parte apasionada del alma á la razón.

Las dos raíces de *Pedagogía* se hallan también juntas en la palabra *pedagogo*, usada ya en griego por San Pablo en el primer siglo de nuestra Era. Los versículos 24 y 25 de su tercera epístola á los Gálatas dice textualmente:

24. ὥστε ὁ νομὸς παιδαγωγὸς ἡμῶν γέγονεν εἰς χριστόν, ἵνα ἐκ πίστεως δικαιωθῶμεν.

Itaque lex paedagogus noster fuit in Christo ut ex fide justificemur.

Por manera que la ley fué nuestro ayo que nos condujo á Cristo "por medio de los sacrificios y ceremonias" para ser justificados por la fe "en El" (3).

(1) En el cap. XV del libro IV de dicha obra de Aristóteles se halla igualmente usada varias veces la palabra *paidonomos*.

(2) *Aristotelis Ethica Nicomachea*, libro III, cap. XII. Véase la pág. 38 del tomo segundo de sus *Opera omnia*, editadas en París por F. Didot, 1850-1869.

(3) Los textos griego y latino de estas citas pueden verse en el tomo quinto de la edición políglota complu-

25. ἐλθούσης δὲ τῆς πίστεως οὐκέτι ὑπὸ παιδαγωγόν ἔσμεν

At ubi venit fides, jam non sumus sub paedagogō.

“Mas venida la fe, ya no estamos sujetos al ayo.”

Y en otros pasajes del Nuevo Testamento (1) se hallan las siguientes palabras que tienen la misma estirpe:

παῖς: puer, niño.

παιδεία: disciplina.

παιδευτής: instructor, preceptor.

παιδαγωγός: puerorum doctor vel ductor, maestro ó conductor de niños.

Los clásicos latinos, según el testimonio de los diccionarios más autorizados en España (2), usaron también la palabra *paedagogus*.

Cicerón la usó, un siglo antes del nacimiento de Jesucristo, en el sentido de ayo de niños (3), y con

tense de la Biblia (*Novum testamentum grece et latine in Academia complutensi noviter impressum*. Alcalá de Henares, 1502-1517), en el *Novum Testamentum graece* (Lipsiae, 1859), ó en cualquiera otra edición autorizada del sagrado libro.

El texto castellano es de la traducción de Torres Amat, de la edición estereotípica hecha en Barcelona el año 1873.

(1) Véase el índice del citado *Novum Testamentum* de la edición poliglota de la Biblia hecha en Alcalá de Henares del año 1502 al 1517.

(2) Véanse el de D. Francisco Commelerán (Madrid, 1907), ó el de D. Raimundo Miguel y el Marqués de Morante (Leipzig, 1867).

(3) Plauto había usado la palabra *paedagogus* en el siglo II antes de Jesucristo, pero en el sentido de pedante ó charlatán.

la misma significación se halla en las obras de Quintiliano y de Séneca, que vivieron en el siglo primero de nuestra Era.

He aquí los textos de los tres citados clásicos latinos.

El de Cicerón dice así:

“Isto enim modo nutrices et paedagogi jure vetustatii plurimum benevolentiae postulabunt.”

Las nodrizas y los ayos reclamaron el mayor respeto en razón de la edad (1).

El texto de Séneca es el siguiente:

“Nam cum locum, qui monitiones continent, sustulit et paedagogi esse dixit non philosophi tamquam aliud sit sapiens quam humani generis paedagogus.”

Diciendo que aquello era negocio de pedagogo y no de filósofo; como si el sabio fuera otra cosa que el maestro del género humano (2).

Y Quintiliano dice:

De paedagogis hoc amplius, ut aut sint eruditi plane, quam primam esse curam velim; aut, se non esse eruditos sciant; nihil enim pejus est iis qui, paulum aliquid ultra primas litteras progressi, falsam sibi scientiae persuasionem induerunt; nam et cedere praeciipiendí peritis indignantur, et velut jure quodam potestatis, qua fere hoc hominum genus intumescit, imperiosi atque interim saevientes, stultitiam suam perdocent (3).

(1) *Laelius, sive de Amicitia*, 20. Pág. 564 del tomo 23 de la *Collection des Auteurs Latins* de M. Nisard.

(2) Epístola LXXXIX, Tomo 9 de la *Collection des Auteurs Latins* de M. Nisard.

(3) *De Institutione oratoria*, libro I, cap. I. Pág. 6 del tomo 3.º de la *Collection des Auteurs Latins*, de M. Nisard.

De los pedagogos ó ayos con tanta ó más razón se debe cuidar que, ó sean sabios, en lo que se debe poner el mayor empeño, ó 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 á mal ceder á los que lo son, y con un cierto derecho de autoridad que hace hinchada á esta clase de hombres, por lo común imperiosos y á veces crueles, enseñan á los alumnos sus necesidades.

La palabra *paedagoga*, en el sentido de aya, la usó por primera vez en latín San Jerónimo á fines del siglo iv ó en los comienzos del v.

Pedagogía, en el sentido de "cargo de instruir ó enseñar á los muchachos", ó en el de "la enseñanza y régimen de ellos" es palabra que no aparece en los clásicos castellanos hasta fines del siglo xvi. El primero que la usó en tal sentido fué el P. Fr. José de Sigüenza en el libro primero de la *Vida de San Jerónimo*, impresa en Madrid el año 1595.

He aquí los textos que se hallan en las páginas 14-17 de la citada obra:

"Fué usanza antigua (y duran hoy algunas reliquias de ella) que los muchachos más nobles sirviesen en los convites y solemnidades de los sacrificios de dar la copa y bebida á los convidados; y así refiere Ate-neo, que lo hacía el hijo del Rey Menelao. Y hoy sirven de esto á las mesas los que en castellano y francés llamamos pajes, conservando aún en algo el nombre y el uso de la *pedagogía* antigua, que era un servicio de mancebos de poca edad; y en cuanto era posible los buscaban muy iguales y parecidos en tiempo, en rostro y hábito."

.....

“Vemos también como es un mancebo hermoso que en la *pedagogía* de la Iglesia, y en tal general convite como en ella se celebra, tan lleno de Sacramentos, servirá la copa y el licor del vino preciosísimo á todos los convidados.”

Cervantes usó después la palabra en el capítulo XV de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

He aquí el texto:

“Siempre deja la ventura una puerta abierta en las desdichas para dar remedio á ellas—dijo Don Quijote—. Dígolo porque esa bestezuela podrá suplir ahora la falta de Rocinante llevándome á mí desde aquí á algún castillo donde sea curado de mis heridas; y más, que no tendré á deshonra la tal caballería, porque me acuerdo haber leído que aquel buen viejo Sileno, ayo y *pedagogo* del alegre dios de la risa, cuando entró en la ciudad de las cien puertas iba muy á su placer caballero sobre un hermoso asno” (1).

La palabra *Pedagogía*, en el sentido de arte, no se halla en el *Diccionario de la Lengua Castellana* hasta la duodécima edición de la Real Academia española, que es del año 1884, y con la misma significación

(1) A los textos transcritos hace referencia el *Diccionario de la Lengua castellana*, llamado de autoridades, publicado en Madrid por la Real Academia Española el año 1726.

Algunos autores españoles han afirmado que el nombre de *Pedagogía* se debe á Charboneau, y conviene rectificar la afirmación porque la primera edición del *Cours théorique et pratique de Pédagogie*, de Charboneau, se publicó en París el año 1862, y antes de esta fecha se habían publicado ya en diversos países muchos tratados de *Pedagogía*.

continúa figurando hasta la fecha en el catálogo oficial de voces de nuestra lengua (1).

Los italianos admitieron desde los primeros tiempos de su idioma la palabra *pedagogo* en su sentido de ayo ó préceptor; pero el uso de la palabra *Pedagogía* en el sentido de "scienza ed arte del educare ed ammaestrare i fanculli" no es anterior á los comienzos del siglo XIX (2).

En portugués la palabra *pedagogo*, significando "ayo ou Mestre de menino", se usaba ya á fines del siglo XVII y comienzos del XVIII (3). La palabra *Pedagogía* no se halla en los diccionarios portugueses hasta los comienzos del siglo XIX (4).

En francés el uso de las palabras *pédagogue* y *Pédagogie* es más antiguo que en otras lenguas neolatinas.

Oresme, en *Les Ethiques d'Aristote* [á son fils *Nicomache*], dijo en el siglo XIV (5):

"Selon le commandement du *pédagogue*." Y de Calvino, que escribió en el siglo XVII, dijo en su obra *De l'Institution chrétienne* (6):

(1) En los diccionarios regionales españoles las palabras *pedagogo* y *Pedagogía* aparecen después de haber sido incluídas en el *Diccionario de la Lengua castellana*.

(2) El Sr. Consorti, pedagogo italiano de nuestros días, afirma en una nota privada que el primer escritor de Italia que usó la palabra *Pedagogía* en tal sentido fué Antonio Rosmini, que nació en Raveseo el año 1797.

(3) *Vocabulario Portuguez et Latino* pelo Padre don Raphael Bluteau. Lisboa. 1720.

(4) Véase el *Diccionario da Língua Portuguesa* recopilado por Antonio de Moraes Silva. Lisboa. 1813.

(5) Cap. III, casi al final.

(6) 1641. Libro II, cap. XI, pág. 6.

“Le seigneur les a entretenues en cette *pédagogie*.”

La palabra *pédagogue* figura ya en la 3.^a edición del *Dictionnaire de la Langue Française*, que es del año 1740; la palabra *Pédagogie* no fué admitida hasta la edición de 1762.

En inglés no existe la palabra Pedagogía, y el texto más antiguo de la palabra *pedagogue*, usada como sustantivo, es el siguiente del siglo XVII:

“If thou hast sons, in the first place be careful of their pedagogue, that he be modest, sober, learned” (1).

“Si tienes hijos, ten cuidado, en primer lugar, de su pedagogo, que sea modesto, sobrio, instruído.”

En alemán se halla, aunque con poco uso, la palabra *paedagog*, y la palabra *Paedagogik* (según nota privada del profesor W. Rein) no se usó en dicho idioma hasta el año 1780, en que Trapp escribió una obra titulada *Versucheiner Paedagogik*.

2. Definición de la Pedagogía y su concepto actual.—Las notas precedentes ponen de manifiesto de qué manera la significación histórica etimológica de la palabra Pedagogía ha ido transformándose á través de los siglos y de las lenguas para tomar en varios idiomas desde el siglo XIX la significación de *arte y ciencia de educar al hombre*.

Y en efecto, la Pedagogía es actualmente un sistema de verdades relativas á la educación del hombre.

(1) Véase la pág. 143 de los *Essays* de Sandys, edición de 1634.

De estas verdades, unas alcanzan la universalidad de los principios científicos y otras tienen la utilidad práctica de las reglas del arte (1).

Contiene la Pedagogía axiomas y verdades demostrables á la manera de la ciencia, y contiene también, como las artes, verdades de aplicación práctica (2).

La Pedagogía —ha dicho Herbart (3)— es una ciencia independiente y á la vez preparatoria del arte de la educación.

Por esto la *Pedagogía* puede definirse técnicamente diciendo que *es la ciencia y el arte de educar al hombre para que cumpla su destino*.

Y ya se advierte que, dada esta definición, los estudios pedagógicos toman principalmente su carácter, sentido y alcance del concepto que se tenga de la educación y del destino del hombre.

De lo antedicho se infiere que la acción de la Pedagogía, en el concepto actual de esta disciplina, no se limita al niño y á la escuela, sino que extiende su influencia al hombre y á la mu-

(1) El hacer de lo concreto es de los dominios del arte: el hacer de lo abstracto corresponde á la ciencia.

(2) "La Pedagogía—ha dicho Paulsen—pertenece á las disciplinas técnicas, que realizan la idea en contraposición á las que la investigan."

(3) *Zwei Vorlesungen über Pædagogik*, edición del Dr. Kehrbach, tomo I, pág. 286.

jer, en cuanto son educables, en todas sus edades y estados; á la familia, á los colegios, al instituto, á la universidad, al liceo, á las escuelas de estudios superiores y profesionales, á las comunidades, al seminario, á los asilos, á las penitenciarías y, en suma, á todos los lugares en que el hombre deba someterse á una dirección para realizar un fin.

3. Pedagogía científica.—La Historia de la educación demuestra que en todo tiempo los estudios pedagógicos han tenido su fundamento científico en la Filosofía de la época, formando así un sistema de principios, más ó menos extenso, deducidos de la ciencia fundamental y aplicables á la educación del hombre; pero desde que Luis Vives publicó en el primer tercio del siglo XVI su magistral tratado *De Disciplinis* (1), y desde que Juan Amós Comenio (que con frecuencia se inspiró en las doctrinas del gran polígrafo valenciano) dió á luz su *Didactica magna* (2) hasta nuestros días, larga serie

(1) Ioannis Lodovici Vivis Valentini, de difciplinis Libri XX (Colonia, 1532), y particularmente su libro segundo que se titula *Tradendis Difciplinis*.

(2) *J. A. Comenii Opera Didactica omnia*. Amsterdami. Impenfis D. Laurentii de Geer. Anno MDCLVII.

El texto del primer tratado de esta colección de obras de Comenio es el de los tres volúmenes que á continuación se indican:

de pedagogos, entre los cuales descuellan Locke (1), Spencer (2), Bain (3), Johonnot (4), Ortiz (Pedro P.) (5), Berra (6), Dupanloup (7),

Magna Didactica. Ex editione Amstelodamensi anni 1657 omnes libros didacticos complectente. Nunc primum separatium edidit Fridericus Carolus Hultgren.

Lipsiae. Sumptibus Siegismund & Volkening, 1894.

A esta edición se refieren todas las citas de Comenio hechas en la presente obra.

—Johann Amos Comenius ó Komensky. *Didactica magna, universale omnes omnia docendi artificium exhibens.* 1628-1632.

—*Didattica Magna.* Milano. [1895?].

(1) John Locke. *Some Thoughts concerning Education.* 1693.

—[Algunos pensamientos sobre educación.] Educación de los niños. Madrid. 1817.

(2) Herbert Spencer. *Education intellectual, moral and physical.* London. 1861.

—La educación intelectual, moral y física. New York. 1908.

(3) Alexander Bain. *Education as a Science.* London. 1902.

—*La Science de l'Education.* Coulommiers. 1903.

—*La Ciencia de la Educación.* Valencia. 1882.

(4) James Johonnot. *Principios y práctica de la enseñanza.* New York. 1885.

(5) Pedro P. Ortiz. *Principios fundamentales sobre educación popular.* New York. 1884.

(6) F. A. Berra. *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza.* Buenos Aires. 1896.

(7) Félix Dupanloup. *De l'éducation.* 13.ª édition. Paris. 1903.

—*De la haute éducation intellectuelle.* Paris. 1870.

Marion (1), Richard (2), Pestalozzi (3), Schwarz (4), *Herbart* (5), Rosenkranz (6), Rein (7), Paulsen (8), Demoor (9), Claparède

(1) Henri Marion. *Leçons de Psychologie appliquée à l'Éducation*. París. 1899.

(2) Gaston Richard. *Pédagogie expérimentale*. París. 1911.

(3) Heinrich Pestalozzi. *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Zürich. 1801.

—*Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Leipzig. 1888.

(4) Friedrich Heinrich Christian Schwarz. *Die Erziehungslehre* (La Ciencia de la educación). Leipzig. 1829.

(5) J. F. Herbart. *Allgemeine Paedagogik*. Leipzig. Goettingen. 1806.

—*Paedagogische Schriften*. Leipzig. 1876-1878.

—*Unterricht und Zucht, dargestellt und in ihrem verhältniss zu einander besprochen*. Eisenach. 1875.

(6) Johann Kari Friedrich Rosenkranz. *Philosophy of education*. New York. 1893.

Es un volumen de la *International education series*.

El autor fué profesor de Filosofía en Koenigsberg.

(7) Wilhelm Rein. *Betrachtungen über Methode und Methodik*. Eisenach. 1876.

—*Schulerziehung*. Deutsche. 1907.

—*Paedagogik in systematischer Darstellung*. Sangensanza. 1902-1906.

—*Paedagogische Studien*. Vienn. 1876-1880.

—*Paedagogik im grundrüss*. Leipzig. 1897.

—*Grundlangen der Paedagogik und Didaktik*. Leipzig. 1909.

—*Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik*. Sangensanza, 1895-1899. Siete volúmenes.

(8) Friedrich Paulsen. *Paedagogik*. Stuttgart. 1911.

(9) Jéan Demoor. *Cours sur les bases scientifiques de l'Éducation*. Bruxelles, 1897.

de (1), Pietro Romano (2), Ardigó (3), y el P. Ruiz Amado (4), han intentado, con varia fortuna, dar á estos estudios sólida construcción científica.

La Pedagogía será ciencia construída cuando llegue á ser *conocimiento racional de la esencia, leyes y relaciones generales de la educación*.

Esta generosa aspiración recibe actualmente grande impulso de eminentes fisiólogos y filósofos contemporáneos, que buscan con afán en sus investigaciones científicas las aplicaciones pedagógicas, y de no pocos maestros y profesores que contribuyen con sus observaciones y su pensamiento á la construcción de la ciencia de la Pedagogía. Y á este fin conspiran también todos los pedagogos que actualmente cultivan nuestros estudios con los modernísimos nombres de *Paidología* y *Paidotecnia*.

(1) Ed. Claparède. *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*. Génève. 1911.

—*Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Madrid. [1911].

(2) Pietro Romano. *La Psicologia pedagogica*. Torino. 1906.

(3) Roberto Ardigó. *La Scienza della Educazione*. Padova. 1909.

—*La Ciencia de la educación*. Barcelona. 1905.

(4) P. Ramón Ruiz Amado. *La educación intelectual*. Barcelona. 1909.

—*La educación moral*. Barcelona. 1909.

4. **Paidología y Paidotecnia.**—En el discurso inaugural de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Jena que Oscar Chrisman pronunció el año 1895 este conocido profesor alemán, usó por primera vez la palabra *Paidologie* (1) en el sentido de ciencia del niño.

(1) *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* (Ensayo sobre una Ciencia del niño), von Oscar Chrisman. Jena. 1896. 96 páginas en 8.º marquilla.

Esta monografía, que fué aprobada por el claustro de dicha Facultad á propuesta del Dr. Rein, es por todos conceptos recomendable.

La primera parte del interesante opúsculo trata de la historia de la Paidología, y la segunda, de los sistemas paidológicos, y en ella el autor estudia el cuerpo y el alma del niño, normal y anormal, histórica y actualmente, así en los pueblos incultos como en los civilizados, y explica con plausible sobriedad lo que deben ser un curso y un laboratorio de Paidología.

La citada disertación termina con una copiosa "Bibliografía paidológica", que sería completa si el autor hubiese incluido en ella notas de las obras más autorizadas de la Paidología hispano-americana.

Este índice de Bibliografía paidológica que resume y completa los que desde el año 1899 se habían publicado en la revista norteamericana *The Pedagogical Seminary* sobre *Bibliographie of Children* (Bibliografía del niño), es prueba de que Oscar Chrisman ha sido el inventor de la palabra Paidología.

Así lo afirman también Mr. Eugéne Blum en su apreciable estudio sobre *La Pédologie Psychologique* del Laboratorio de Psicología fisiológica de la Sorbona (Cinquième année. Paris, 1899. Pág. 302) y Mlle. Ioteyko en la pág. 7 de su opúsculo *La Pédologie*, publicado en Liège (Lieja) el año 1908.

He aquí los textos en que Chrisman expone el concepto de la Paidología:

Paidologie, die Wissenschaft des Kindes, hat die Aufgabe, alles zu sammeln, was das Wesen und die Entwicklung des Kindes betrifft—wo auch immer dieses Material gefunden werde—und es zu einem systematischen Ganzem zu vereinigen. Ihr einziger Zweck ist das wissenschaftliche Studium des Kindes nach allen Richtungen, zur Erlangung eines vollkommenen Verständnisses seiner Natur.”

Sie muss die Untersuchungen am Kinde vornehmen, um die Thatsachen festzustellen, welche das Material für die übrigen Wissensgebiete und die Praxis geben deren Ergebnisse dann später wieder der Bethätigung am Kinde zur Grundlage dienen müssen.*

.....

Das Kind muss im Laboratorium, im Hause, auf der Strasse, bei seinen Spielen und Scherzen und Kämpfen studirt werden; es muss studirt werden unter civilisirten Voelkern, in seinen normalen und abnormen Phasen, in den foetalen und in allen folgenden Stufen der Entwicklung, in Rücksicht auf psychologische, physiologische und moralische Verhältnisse...

.....

In der That, das Werk der Paidologie ist das

Studium des Kindes in seinem gesamten Wesen (1).

Diese Wissenschaft will nicht das Forschungsgebiet der anderen Wissenschaften einschraenken, sondern, einen Mittel-und Sammel-punkt für alle auf das Kind bezüglichen Studien schaffen.

“Ich kann nichts so sehr wünschen, als dass die Wissenschaft des Kindes sich die Stellung erringen moege, welche sie einnehmen koennte und sollte, und dass so verwirklicht werde die Idee der **Paidologie** (2).”

La traducción castellana de estos párrafos dice así:

La Paidología, la ciencia del niño, tiene por misión reunir todo lo concerniente á la naturaleza y desenvolvimiento del niño—dondequiera que este material se encuentre—y organizarlo en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todas direcciones, á fin de llegar al conocimiento íntimo de su naturaleza.

Debe proponerse las informaciones sobre el niño para clasificar los hechos que han de proporcionar material para las restantes regiones

(1) Págs. 5-6 del citado folleto de O. Chrisman.

(2) Pág. 72 del citado opúsculo de Chrisman. Son las últimas palabras de la interesante disertación.

de la ciencia y de la práctica, cuyos resultados á su vez han de servirle de fundamento.

Los niños deben ser estudiados en el Laboratorio, en la casa, en la calle y en sus juegos, ficciones y luchas; deben ser estudiados en los pueblos civilizados y en los no civilizados; en sus fases normales y anormales, en el período fetal y en los siguientes períodos de su desenvolvimiento. En atención á sus circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales.

.....
De esta manera, la obra de la Paidología será el estudio del niño en el conjunto de su naturaleza.

.....
“La nueva ciencia no debe englobar en sus dominios las investigaciones de otras ciencias; pero debe ser un punto de enlace, un centro de atracción para todos los estudios de estas ciencias más ó menos relacionadas con el niño.”

“Yo no puedo desear más que la Ciencia del Niño llegue á alcanzar aquella categoría que le corresponde, y que así sea apreciada la idea de la **Paidología.**”

La palabra fué aceptada luego, no sólo en Alemania y Bélgica, sino en otras naciones donde se han establecido cátedras y museos, y donde se publican revistas, anuarios, folletos y libros de-

dicados enteramente á la Paidología, y el uso de esta palabra fué sancionado públicamente el año 1904 á propuesta de Mr. Blum, profesor de Lyon, y por acuerdo del Congreso de Filosofía celebrado en Ginebra en el mes de Septiembre de dicho año (1).

A pesar de esto el concepto de la Paidología es aún algo impreciso.

Blum dijo en el ya citado artículo sobre *La Pédologie* que mejor que definir esta ciencia era presentarla con ejemplos concluyentes (2), y Mlle. Ioteyko, hablando de este asunto, ha dicho lo siguiente en el primer Congreso Internacional de Paidología, celebrado en Bruselas del día 12 al 18 del mes de Agosto próximo pasado:

“No hay que admirarse de que aún exista cierta confusión [de términos]: el tecnicismo de una ciencia nueva no se crea de una vez” (3).

Ningún diccionario moderno define la palabra Paidología. Sólo el inglés de Webster (4).

(1) La Paidología, desde el año 1905, tiene ya su epígrafe y su caja en el *Office International de Bibliographie*, de Bruselas, con la signatura 37.01, y en Italia hay una comisión de Psicopedagogía encargada de la organización de los Congresos paidológicos internacionales.

(2) Pág. 315.

(3) Pág. 18 de los *Resumés de 25 rapports* de dicho Congreso. Bruxelles. 1911.

(4) *Webster's International Dictionary*. London. 1907.

dice que significa "estudio del niño"; pero de su valor técnico dan idea las siguientes definiciones de algunos paidólogos autorizados.

El Sr. Vitale Vitali ha dicho que los estudios de Paidología son "gli studi antropologici in servizio della pedagogia", esto es, "los estudios antropológicos puestos al servicio de la Pedagogía" (1).

Mr. Mirguet, Director de la Escuela Normal de Mons, en su opúsculo titulado *La Pédagogie ou Pédagogie scientifique* (Huy, 1905), dice que "La Paidología ó Pedagogía científica es la Pedagogía de lo por venir."

El Dr. O. Decroly, director del Instituto de Enseñanza especial de Bruselas, Vicepresidente de la Sociedad belga de Paidotecnia y Presidente del primer Congreso Internacional de Paidología celebrado recientemente en dicha capital, define así este nuevo orden de estudios (2):

"La Paidología es sinónima de ciencia del niño, esto es, de la ciencia que se preocupa del estudio de los diversos problemas que se refieren al conocimiento de las funciones mentales y fi-

(1) *L'Année Psychologique* (París, 1899), pág. 315.

(2) De estas definiciones y de otras que siguen conservo el texto autógrafo en francés que sus distinguidos autores han tenido la bondad de dedicarme.

sicas del niño, tanto desde el punto de vista estático como del dinámico.”

“Si se quiere conservar la palabra Pedagogía, no veo inconveniente en que continúe designando la técnica de la educación durante la edad escolar y en la escuela.”

“La Pedagogía experimental no es más que una parte de la Paidología que tiene por objeto el estudio experimental de los procedimientos de educación (1).”

El Dr. M.-C. Schuyten, Director del Laboratorio de Paidología de Amberes, define la idea de la manera siguiente:

“La Paidología es la ciencia del niño en su más extensa acepción. Es la síntesis de otras varias ciencias que han permanecido largo tiempo sin fin educativo: Antropometría, Fisiología, Psicología (normal y anormal), Pedagogía (normal y anormal), Sociología é Historia del

(1) “La *Pédologie* est synonyme de science de l'enfant ou de la science qui se préoccupe de l'étude de divers problèmes qui se rapportent à la connaissance des fonctions mentales et physiques de l'enfant, tant au point de vue statique que dynamique.”

“Et si l'on veut maintenir le vocable Pédagogie, je ne vois pas inconveniente à ce qu'il continue à désigner la technique de l'éducation pendant l'age de l'école et à l'école.”

“La *Pedagogie expérimentale* n'est que une partie de la *Pédologie*: elle a surtout pour objet l'étude experimental des procédés d'éducation.”

niño. El triunfo del arte educativo será la anexión á la Universidad de los Seminarios pedagógicos (1).”

La doctora Ioteyko, Jefe del Laboratorio de Psicofisiología de la Universidad de Bruselas, Directora de los laboratorios de Paidología de las Escuelas Normales del Hainaut (Mons y Charleroi) y Secretaria del citado Congreso de Paidología de Bruselas ha definido esta palabra diciendo:

“La Paidología es el estudio experimental del niño (2).”

“La palabra Paidología, en su sentido etimológico, quiere decir ciencia del niño (3).”

“La Paidología es una ciencia de aplicación (4).”

“La Paidología es, ante todo, Psicología (5).”

(1) La Pédologie est la science de l'enfant, dans son acceptation la plus large. C'est la synthèse de plusieurs autres sciences restées trop longtemps séparés d'un but éducatif: Anthropométrie, Physiologie, Psychologie (normale et anormale) Pédagogie (normale et anormale), Sociologie, Histoire de l'enfant. Le triomphe de l'art éducatif sera l'annexion des séminaires pédagogiques (pédologiques) á l'Université.

(2) Pág. 5 de su opúsculo titulado *La Pédologie*. Liège. 1908.

(3) Pág. 8 del citado opúsculo.

(4) Pág. 15 de dicho opúsculo.

(5) *Aide-memoire de Psychologie expérimentale et de Pédologie*. Bruxelles. 1909. Véase su “Avant-propos”.

Mlle. Kipiani ha definido la Paidología en estos términos :

“La Paidología es una ciencia que tiene como medio el estudio profundo del niño y como fin la orientación de la infancia en la vía natural de un desenvolvimiento armonioso (1).”

“La Paidología—ha dicho Mr. Ladislas Nagy, Director de la Escuela Normal de Maestros de Budapest—es la ciencia fundamental y propéutica de la Pedagogía (2).”

Para Claparède la base de la Paidología es la Psicología del niño ; así lo indica el título de su reciente obra (3).

“La Paidología—dice el Sr. Barnés (4)—no se limita á estudiar la psiquis del niño, sino que pretende... concerle por entero.”

El más atrevido definidor de la Paidología es Persigout, que, no sólo da por constituido este ramo del saber, sino que esboza, en su

(1) La Pédologie est une science qui a comme moyen l'étude approfondie de l'enfant et comme but l'orientation de l'enfance dans la voie naturelle d'un développement harmonieux.

(2) “La pédologie est la science fondamentale et propédeutique de la pédagogie.” *Repport présenté au Premier Congrès International de Pédologie*, de Bruxelles.

(3) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Madrid. [1911].

(4) Pág. 14 del “Estudio preliminar” de la obra *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, por el Dr. E. Claparède. Madrid. [1910].

opúsculo titulado *Essais de Pédologie générale* (París, 1908), un plan completo de este nuevo orden de estudios.

Este escritor francés da tres definiciones de Paidología: una histórica y crítica, otra metodológica y otra dogmática (1).

“La Paidología ó Pedagogía positiva (2) —dice— es la ciencia natural del niño (3).”

“La Paidología—añade— es la [ciencia] propedéutica de la Pedagogía futura (4).”

“La Paidología—concluye— ó Pedagogía general es la ciencia biopsicosocial del niño (5).”

El plan de estudios paidológicos de Mr. G. Persigout se divide en tres secciones que el autor llama Paidología descriptiva, Paidología analítica y Paidología dogmática.

Bajo el epígrafe de Paidología se adoptaron en la sección primera del Congreso Internacional de Educación familiar celebrado en Bruselas en 1910 algunas conclusiones que dan á dicha palabra un sentido más amplio (6), y un fo-

(1) Son palabras del autor.

(2) Pág. 13 del citado folleto.

(3) Pág. 27.

(4) Pág. 31.

(5) Pág. 52.

(6) El texto de estas conclusiones, publicado en el *Bulletin num. 2* (Janvier, 1911) de la “commission internationale des Congrès d'Education familiale et de la Fédération des Parents et des Educateurs”, dice así:

lletto publicado recientemente por la villa de Amberes sobre *Higiene escolar* (1) dice textualmente (2):

El Congreso aspira á que los educadores consideren la lectura de autobiografías y obras imaginativas en las que se relaten hechos de la vida infantil como uno de los procedimientos para el estudio de las tendencias de los niños; pero sin concederles más importancia que la que razonablemente tienen entre los demás procedimientos conocidos.

Conviene instituir una Comisión internacional para que determine las prácticas antropométricas escolares, y establezca las tablas tipos de peso y talla en los diversos países.

El Congreso propone que los alumnos de las escuelas normales se inicien en el estudio de la psicología experimental aplicada á la educación.

El Congreso desea:

a) Que los padres, educadores y poderes públicos concentren sus fuerzas para impedir las exhibiciones cinematográficas de escenas pornográficas ó sangrientas, así como la venta y anuncio de libros, folletos y estampas de la misma índole.

b) Que por hojas volantes ú otros medios de propaganda se recuerde á los padres los peligros que corren sus hijos y los deberes que incumben á los educadores respecto á la capital importancia de la educación moral.

c) Que se multipliquen los círculos cuyo objeto especial sea la protección moral del niño.

d) Que se practique una información siempre que ocurra el suicidio de un niño, para determinar las causas, á fin de conseguir una profilaxis tan perfecta como sea posible contra los suicidios de los niños.

(1) Ville d'Anvers. *Hygiène scolaire*. Aperçu. Anvers. 1911.

(2) Véase la pág. 17.

“El servicio paidológico tiene por fin el estudio científico del niño.”

Estos estudios han sido también designados con el nombre de Paidotecnia, que ha definido Mr. Arthur Nyns, Inspector de las escuelas de Bruselas y Presidente de la Sociéte belge de Pédotechnie (1), como “la ciencia que trata del niño desde su nacimiento hasta la edad adulta, estudiando los métodos generales de enseñanza, la adaptación del individuo al medio en que ha de vivir y los factores hereditarios y sociológicos que hayan de influir en su desarrollo”.

Mr. Decroly, ya citado, define la Paidotecnia de esta manera:

“La palabra Paidotecnia, cuyo uso he recomendado yo, designa particularmente el conjunto de aplicaciones prácticas de los resultados de la Paidología y de otras ciencias (2).”

Persigout dice en la pág. 24 de su ya citado *Essais de Pédologie générale* que Paidotecnia es psicopedagogía experimental.

(1) Véanse las págs. 4-5 de su conferencia sobre *La pédotechnie*, publicada en Gand (Gante) recientemente. El folleto no tiene fecha de impresión, pero debió de ser editado el año 1910.

(2) “Le terme Pédotechnie, que j'ai contribué á introduire, désigne plus particulièrement l'ensemble des applications pratiques des résultats de la Pédologie et des autres sciences.”

Y el Dr. Querton, profesor de la Universidad libre de Bruselas, abundando en estas ideas y formulando un plan de estudios paidotécnicos, presentó, no hace aún dos años, á la "Ligue de l'enseignement" un proyecto de fundación de una Escuela de Paidotecnia en dicha Universidad (1).

De todas estas afirmaciones podemos deducir que *Paidología es la ciencia del niño desde el punto de vista de su educación*; y que *Paidotecnia es el arte de aplicar la Paidología á la educación*.

Aparte de los nombres ya mencionados son varios

(1) *Projet de fondation d'une Ecole de Pédotechnie á l'Université libre de Bruxelles*. 10 páginas en 8.º marquilla, sin lugar ni fecha de impresión.

Además de los libros y folletos que tratan concretamente de Paidología y Paidotecnia, citados en este capítulo, véanse el *Rapport*, próximo á publicarse, del primer Congreso Internacional de Paidología, celebrado en Bruselas del 12 al 18 del presente año, y las siguientes obras:

Bibliothèque des Congrès Internationaux. *Etude de L'Enfance. Pédologie*. Rapports présentés á la I.^{re} Section du III.^e Congrès International d'Education Familiale tenu á Bruxelles en 1910. Bruxelles. 1910.

Stad Antwerpen. Paedologisch Jaarboek Onder, redactie van Prof. Dr. Phil. M.-C. Schuyten. Antwerpen. 1904.

I. Ioteyko. *Le mouvement pédologique*. Liège.

Paidology: the science of the child. Emporia, 1900.

Es una serie de breves artículos escritos por los alum-

los que se han dado en los últimos tiempos á los estudios pedagógicos.

Entre ellos figuran los siguientes:

Antropometría escolar y mejor Paidometría ó arte de la medida del niño; Paidognosia ó conocimiento del niño; Puericultura ó arte de "cultivar" al niño; Pedagogía científica ó ciencia de la educación; Pedagogía experimental ó ciencia de la educación basada en el estudio de los hechos; Psicología pedagógica ó ciencia del alma aplicada á la educación, y Psicología infantil ó ciencia del alma del niño.

4. Ciencias y artes relacionadas con la Pedagogía.—De la enumeración anterior se desprende que la Pedagogía es ciencia y arte de aplicación de otras ciencias, especialmente de la

nos de la Escuela Normal de dicho Estado de América del Norte y publicados por el conocido paidólogo alemán Oscar Chrisman.

O. Chrisman. *The purpose and place of paidology.* Artículo publicado en las págs. 149-150 del número de *Child Study* correspondiente al mes de Octubre de 1900.

A. Ley et F. Sano. *De la pédologie.* (Págs. 161-164 del vol. 4.º del *Jour. de Neurol.* del año 1899.)

Paidologist: Organ of the British child study association. Edited by Miss Mary Louch Chilterham (England).

A. Binet en Francia, Hugo Pizzoli en Italia, Preyer en Alemania, Mac Donald, Hancock y G. Stanley Hall en los Estados Unidos de América del Norte, y otros conocidos hombres de ciencia han hecho en diversos países importantísimos estudios paidológicos; pero no sé que hayan tratado de definir la Paidología.

Psicología experimental y metafísica y de la Fisiología humana.

El conocimiento fundamental de la Pedagogía es la Antropología: el maestro que carece de este conocimiento preliminar "se parece á una vieja hablando de medicina".

Tienen también estrecha relación con la Pedagogía la Religión, la Moral, la Lógica, la Filosofía en general, el Derecho, la Historia, la Gimnasia y la Higiene.

Los estudios pedagógicos se completan, y con frecuencia se fundamentan con los de la Historia de la Pedagogía, cuyo objeto son los hechos é ideas de educación y enseñanza en su relación con el tiempo.

Divididos y en parte especializados estos conocimientos, han dado lugar á la construcción de algunas ciencias modernas de que cada día se obtienen nuevas aplicaciones á la educación; entre ellas se cuentan la Fisiología celular, la Fisiología psicológica, la Psicología fisiológica, la Psicología experimental, la Psicofísica, la Psiquiatría y otras ramas de las ciencias antropológicas, cuyas definiciones varían á veces radicalmente, según las ideas fundamentales de los hombres que escriben sobre tan interesantes materias (1).

(1) El profesor italiano Guido Della Valle publicó el pasado año de 1910 una obra titulada *Le leggi del lavoro mentale*, en la cual llama Psicoenergética á la ciencia del trabajo mental, que divide en tres partes,

6. Clasificación de la Pedagogía como ciencia.—Del concepto de Pedagogía expuesto en el artículo segundo de este capítulo y de sus relaciones con otros órdenes de estudios expuestas en el artículo anterior se deduce que la Pedagogía es, en resumen, Biología humana (especialmente Psicología y Fisiología) aplicada á la educación.

Por ambos conceptos puede decirse también que la Pedagogía es una ciencia antropológica de aplicación, de fundamentos naturales y de fundamentos metafísicos, de carácter á la vez experimental y especulativo, que tiene en cuenta la esencia del hombre y las condiciones de su existencia actual, particularmente las que se refieren á la cantidad, cualidad, tiempo, modo, acción y hábito.

La Pedagogía es, por todo esto, una ciencia de aplicación de otras ciencias especulativas y experimentales.

7. División de la Pedagogía.—La Pedagogía se divide, naturalmente, en dos partes: una,

á saber: Psicognóstica ó Psicognosia, que es la ciencia de las diferencias psíquicas individuales; Psicología pedagógica, que es la ciencia del proceso de la enseñanza, y Psicotécnica, que es la ciencia de los medios instructivos educativos para realizar los fines valores culturales.

llamada Exagogía (1), que trata de la educación, y otra, Didáctica (2), que trata de la enseñanza.

Los estudios pedagógicos se completan y amplían con el de la Historia de la Pedagogía, que trata del desenvolvimiento de la educación é instrucción del hombre en diversos países y en tiempos diferentes.

8. Necesidad de un plan para el estudio de la Pedagogía.—L. Gockler ha dicho acertadamente que sin plan no hay educación, y que el que carece de él anda á tientas en tan grave empeño (3); y, si esto es así, el estudio de la ciencia y del arte de educar requiere también un plan; mas para que el plan de la Pedagogía no sea artificioso ni arbitrario ha de establecerse y aun ordenarse lógicamente con sujeción al sujeto, objeto, fin y medios de la misma educación (4).

Por esto los mejores métodos para el estudio

(1) Del griego ἐξ (*ex*) hacia fuera, y αγω (*ago*), (yo) conduzco: arte de guiar hacia fuera, arte de desenvolver las facultades del hombre.

La palabra Exagogía no figura en el Diccionario de la Real Academia.

(2) Del gr. διδασκω (*didaskoo*), (yo) enseño: arte de enseñar.

(3) Pág. 286 de su obra *La Pédagogie de Herbart*. París, 1905.

(4) Véase el desarrollo de dichos conceptos en el capítulo III de este mismo volumen.

de la Pedagogía serán aquéllos que usen las ciencias en que se funda. Así, el estudio de la Pedagogía debe tener por base la observación que proporciona los datos y por contraste y coronamiento el discurso filosófico que determina las causas y formula los principios..

9. Bibliografía pedagógica.—En la mayor parte de los capítulos de esta obra se han hecho, para facilitar la ampliación del estudio, copiosas y exactas citas bibliográficas de autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales; mas el maestro que quiera tener más completa información sobre cualquier materia de educación y enseñanza, puede consultar la *Bibliografía pedagógica* del autor de este libro (1), donde se han catalogado y juzgado más de 3.000 obras de Pedagogía, escritas en castellano ó traducidas á este idioma.

10. Estado imperfecto de los estudios pedagógicos en España.—A causa del movimiento científico moderno (no siempre bien encauzado en algunas materias) y de la novedad é imperfección de ciertos estudios en las escuelas normales, la enseñanza de la Pedagogía no es en España todo lo provechosa que debiera ser, al menos en los libros que de tal conocimiento tra-

(1) Esta *Bibliografía* ha sido premiada por la Biblioteca Nacional.

tan, pues la mayor parte, y especialmente en la exposición de principios y fundamentos, carecen de sistema lógico y de orientación científica.

Defecto de tal magnitud, que acarrea no pocos daños á los estudiantes de Pedagogía, ha sido causa de que se admita en algunos libros de esta materia un tecnicismo pobre y falta de fijez, origen de crasos errores y logomaquias inútiles, y ha sido motivo también de que se acepten como buenas muchas afirmaciones convencionales, incoloras, *inaplicables*, sin fundamento racional ni jugo científico; frutos del empirismo y tópicos insustanciales que no resisten el más leve intento de crítica, y con los cuales se rellena la impotente memoria de muchos maestros que durante su vida profesional dan tristes y frecuentes muestras de su pobre generación intelectual.

Por último: algunos autores de Pedagogía, que se distinguen por su clara inteligencia, vasta erudición y sólidos conocimientos, carecen de la práctica de la educación y de la enseñanza y no perciben, sino por referencia, la ley que sugiere el fenómeno igualmente repetido, ni la regla que pone de manifiesto la diaria labor escolar y surge en un momento de lucidez de la práctica pedagógica.

CAPITULO II

EL HOMBRE : SU NATURALEZA Y FIN

1. Definición del hombre.—2. El alma humana y sus facultades.—3. Destino y fin del hombre.

1. Definición del hombre.—El hombre es un animal racional (1).

Al definir así al hombre afirmamos que es un ser corpóreo natural organizado, dotado de alma racional, y siendo esto así, la existencia del hombre está sujeta á las leyes de la Ontología, que es la ciencia metafísica del ser; á las leyes de la Filosofía natural, ó ciencia de los seres corpóreos que forman la Naturaleza; á las leyes de la Biología, que es la ciencia de los seres vivos; á las leyes de la Fisiología, que es la ciencia de las funciones orgánicas; á las leyes de la Psicología, que es la ciencia del alma, y á

(1) En esta definición la idea de *animal* es el género próximo, y la de *racional* señala la diferencia última.

las leyes de la Lógica, que es la ciencia del discurso.

Se dice propiamente que *el hombre es animal*, porque, como ellos, *tiene cuerpo y alma* (ó *ánima*), y se añade, con no menos propiedad, que es *racional*, porque puede *discurrir*, en lo cual se diferencia esencialmente de los demás animales.

Discurrir es pasar de unas verdades á otras percibiendo sus relaciones.

El cuerpo es una substancia compuesta, porque consta de partes: sensible, porque se percibe con los sentidos (vista, tacto, etc.), y mortal, porque perece.

El alma del hombre es una substancia simple, espiritual é inmortal; y ella es el primer principio de la vida (1).

Afirmar que el alma del hombre es una *substancia* equivale á afirmar que *existe*.

El alma del hombre es *simple*, lo cual quiere decir que carece de partes.

El alma del hombre es *espiritual*, y esto equivale á sostener que puede existir sin necesidad del cuerpo.

(1) Alma, en general, es el primer principio de vida en una substancia corpórea orgánica.

Ni la Física ni la Química pueden explicar la vida, porque la vida depende de un principio suprasensible, que es el alma.

Por último: el alma del hombre es *immortal*, porque no está sujeta á la muerte (1).

2. El alma humana y sus facultades.—

El alma es el principio remoto de todas las operaciones vitales del hombre, y las potencias ó facultades del alma son los principios inmediatos de sus actos ú operaciones.

Todas las fuerzas y potencias del hombre proceden del alma, y por esto, lo mismo vale decir facultades del hombre que facultades del alma humana.

Aristóteles, que fué el más profundo pensador de los gentiles, y Santo Tomás de Aquino, que es el más grande filósofo cristiano, clasificaron las facultades del alma en cinco géneros, que son: vegetativo, locomotivo, sensitivo, intelectual y aperitivo.

Las potencias del hombre se clasifican tam-

(1) Las pruebas de estas afirmaciones pueden verse en el *Curso de Filosofía elemental* de Jaime Balmes (Barcelona, 1903-1905), en el *Curso de Filosofía* de don Luis María Eleizalde é Izaguirre (Madrid, 1892-1893), ó en otras obras de reconocida autoridad en la materia.

Véanse también, respecto de la existencia y propiedades del alma, las *Conferencias de Saint Roch* de MM. Poulin et Loutil. *L'Áme*, Maison de la Bonne Presse. París.

Del *Compuesto humano*, por el M. Liberatore (Barcelona, 1882), y *El Problema del Alma ante la Psicología experimental*, por D. Juan Zaragüeta (Madrid, 1910).

bién en cognoscitivas y apetitivas, y en superiores é inferiores, de esta manera:

	INFERIORES	SUPERIORES
Cognoscitivas. . . .	Sensibilidad.	Entendimiento.
Apetitivas.	Apetito sensitivo.	Voluntad.

3. Destino y fin del hombre.—El destino del hombre es realizar el bien amando al prójimo por amor de Dios para conseguir su fin, que es la gloria eterna.

Comenio, después de ensalzar la excelencia de la criatura humana, dice que el fin del hombre es prepararse para la vida eterna (1).

Estas afirmaciones suponen la necesidad de que el hombre viva en sociedad organizada y ellas llevan á la conclusión de que la existencia del hombre ha de estar sujeta á las leyes de la Moral, que es la ciencia de las buenas costumbres; á las leyes del Derecho, que es la ciencia de los fines jurídicos; á las leyes de la Sociología, que es la ciencia del orden social, y á las leyes de la Religión, que es ciencia y amor de Dios, en los cuales se cifran y compendian todos los conocimientos y amores del hombre.

Estos conceptos son de gran importancia en nuestros estudios, porque de la idea que tenga-

(1) Véanse los capítulos I-III de su *Didáctica magna*.

mos respecto al destino del hombre sobre la tierra y al fin para que ha sido creado depende la dirección que hemos de dar al niño.

La educación es medio para conseguir un fin; y según sea el fin, serán los medios elegidos para conseguirle.

El destino y el fin del hombre para nosotros, los católicos, no puede ser motivo de duda, ni tampoco puede serlo que la dirección del niño debe ajustarse á la doctrina que Dios nos ha revelado.

El fin supremo de la educación católica es enseñar y aprender á vivir y á morir en el Señor.

CAPITULO III

CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN

1. Significación etimológica de la palabra educación.—
2. Varias definiciones de esta palabra.—3. Sujeto, objeto y fin de la educación.—4. Medios de educación.—
5. Posibilidad de la educación.—6. Importancia de la educación.—7. Importancia especial de educar pronto y bien á los niños.

1. Significación etimológica de la palabra educación.—La palabra educación se deriva inmediatamente del verbo educar, que, á su vez, se deriva del latino *ēdūco, as, āre, āvi, atum*, criar, alimentar.

Este verbo latino procede de otro más antiguo: *educō, is, ěre, xi, ctum*, compuesto de la preposición *ex*, que significa dirección hacia afuera y del verbo *duco, is, ěre, xi, ctum*, que vale tanto como conducir ó llevar.

Así los escritores clásicos latinos dieron á la palabra *educatio* el sentido de “actus educandi” ó el de “institutio et disciplina puerilis”.

Cicerón, en sus diálogos *De Oratore*, libro III, § 31, dijo (1):

“Sit modo is, qui dicet aut scribet, institutus liberaliter educatione doctrinaque puerili.”

“Que el que quiera hablar ó escribir haya recibido desde los primeros años educación liberal é instrucción suficiente.”

Y del libro III, § 13, de *Leges*, del mismo escritor clásico latino es el siguiente texto (2):

“Id autem difficile factu est, nisi educatione quadam et disciplina.”

En verdad esto es difícil de conseguir sin cierta educación y cierta disciplina.

Tácito dice (3):

“Dominum ac servum nullis educationis deliciis dignoscas.”

El maestro no se distingue del esclavo por delicadeza de educación.

Y Plinio el Joven, en su carta á Pompeyo Saturnino, dice también (4):

“... ut vero aliquis libenter educationis taedium laboremque suscipiat...”

...si es preciso alentar á alguno á eximirse de las

(1) Pág. 312 del tomo correspondiente de la *Collection des Auteurs Latins*, de M. Nisard.

Adviértase que los tomos de esta *Collection* no tienen numeración tipográfica, sino la correspondiente á la encuadernación, y ésta es variable en la mayor parte de los casos.

(2) Pág. 404 del tomo correspondiente de dicha *Collection des Auteurs Latins*, de M. Nisard.

(3) De *Moribus Germanorum*. Pág. 441 del tomo correspondiente de la referida *Collection*, de M. Nisard.

(4) Es la octava del libro I. Véase la pág. 513 del tomo correspondiente de dicha *Collection*.

fatigas y sinsabores que lleva consigo la educación [de los jóvenes]...

Como se ve, la palabra educación, por su significación etimológica y por el uso autorizado de los escritores clásicos latinos, significa *acto de conducir ó de llevar hacia afuera*.

Y con la significación histórica de la palabra educación se conforma la significación técnica, pues dicha palabra significa estrictamente en sentido pedagógico *desenvolvimiento ó desarrollo racional de las facultades del hombre*.

2. Varias definiciones de la palabra educación.—De la palabra educación se han dado muy varias definiciones. He aquí algunas de las más importantes (1):

“[Educación] es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la percepción de que son susceptibles.” *Platón* (2).

(1) Las que llevan nota han sido recogidas por el autor de esta obra.

Las demás se hallan en el capítulo I de *La Ciencia de la Educación*, de Bain (Valencia, 1882), en la Introducción de la obra del mismo título, de Ardigó (Barcelona, 1905), ó en otros autores que no han cuidado de citar los lugares en que la definición se halla.

(2) Libro VII de las Leyes.

Platón dió otras definiciones de la educación en los libros I y II de dicha obra; pero la transcripta es la más elaborada y más completa.

En algunas transcripciones he suplido palabras toma-

“La educación consiste en colocar nuestros goces y nuestros deseos en las cosas que convenga colocarlos.” *Aristóteles* (1).

Pestalozzi no dió en ninguna de sus obras un concepto científico de la educación: solamente en el capítulo 70 de la tercera parte de *Leonardo y Gertrudis* se halla un largo texto (2), parecido á una definición, que Pinloche traduce de esta manera (3):

La educación sólo es, por decirlo así, el trabajo que consiste en limar cada anillo de la gran cadena que une á la humanidad y hace de ella un todo, y los errores de la educación provienen de que se coge cada anillo separadamente para trabajarlo en particular como si fuera solo y no perteneciera á la gran cadena, como si debiera su fuerza y su utilidad al oro y á las piedras preciosas que á veces lo cubren, y no á la solidez con la cual está atado á los anillos vecinos, y al esmero con que ha sido labrado

das de las antecedentes de la definición para que ésta resulte inteligible. Las palabras suplidas se han impreso encerradas entre corchetes [].

(1) *Moral ó Ética*, pág. 38 del tomo primero de la traducción castellana por D. Patricio de Azcárate. Madrid, sin año.

(2) El texto alemán se halla en las págs. 149-150 del tomo segundo de la *Bibliothek pädagogischer Klassiker*, de la edición de F. Mann.

(3) *Pestalozzi y la educación moderna*, pág. 64.

y suavizado para que pueda seguir diariamente los movimientos de toda la cadena en todas sus ondulaciones.”

“Educar es despertar al hombre, frotar con nieve lo que está helado, refrescar lo que está ardiendo.” *Hippel*.

“Entiendo aquí por educación todo lo que se requiere para procurar buena dirección á los niños.” *B. Overberg* (1).

“[Educación es] la formación intencional y metódica del hombre joven para hacerle adquirir la mayor perfección que pueda alcanzar cada individuo en su naturaleza y cualidades.” *F. H. Ch. Schwarz* (2).

“La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad.”

“La educación es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias.” *J. F. Herbart* (3).

“La educación en el hombre es el desenvolvimiento de toda la perfección que en sí lleva su naturaleza.” *Kant*.

(1) Pág. 45 del *Manuel de Pédagogie ou Guide de l'Instituteur*. Liége, 1874.

(2) Pág. 1 del tomo I de su *Pedagogia ó Tratado completo de educación y enseñanza*. Madrid, 1846.

(3) Pág. 308 de su obra *Über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichts-Methode*. Bremen, 1804.

“La educación es el desenvolvimiento armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales.” *Denzel* (1).

“La educación es el arte al propio tiempo que la ciencia de guiar á la juventud y ponerla en camino, auxiliada por la instrucción, el poder de la emulación y el buen ejemplo, para conseguir el triple fin que asigna al hombre su destino religioso, social y nacional.” *Nié-meyer* (1).

“La educación es la actividad sistemática de cada generación, por medio de la cual se transmite á la generación siguiente la cultura que ella posee.” *Paulsen*.

“La educación es una larga serie de actividades que tienen su razón de ser, no solamente en ellas mismas, sino en el resultado final á que ellas miran.” *W. Rein* (2).

“... [educar] es amoldar y disciplinar todas las facultades morales é intelectuales del individuo.” *J. A. Roebuch* (3).

(1) Véase la “Introducción” de *La Ciencia de la Educación*, por R. Ardigó. Barcelona, 1905. —

(2) Pág. 55 del tomo II de su obra titulada *Encyclopædisches Handbuch des Pädagogik*. Langensalza, 1895-1899.

(3) Palabras dichas en el Parlamento inglés y citadas por D. Pedro P. Ortiz en el capítulo I de sus *Principios fundamentales sobre educación popular y los nuevos métodos de enseñanza*. Nueva York, 1874.

“El objeto de la educación es el de promover el crecimiento normal de un ser humano, desarrollando simétrica y armónicamente todas sus facultades, para darle la mayor capacidad posible en el pensamiento y la acción. A estas facultades debe enseñárselas á obrar con armonía, á fin de evitar gastos inútiles de esfuerzos.” *James Johonnot* (1).

“... educación... su misión no puede ser otra que la de prepararnos á vivir vida completa...”
H. Spencer (2).

“La educación comprende cuanto hacemos y cuanto hacen por nosotros los demás con el objeto de acercarse á la perfección de nuestra naturaleza.”

“La educación tiene por objeto hacer del individuo humano un instrumento de felicidad para sí y para los demás.” *J. Mill* (3).

“La educación procura el desarrollo de las potencias naturales del niño á favor del estímulo social, guiándolas y refrenándolas, para habilitarle y disponerle á hacer vida saludable, dichosa y moralmente digna.

(1) Pág. 14 de los *Principios y práctica de la enseñanza*. Nueva York, 1885.

(2) Pág. 10 de su obra *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid, 1880.

(3) Véase la “Introducción” de la *Ciencia de la Educación*, por R. Ardigó. Barcelona, 1905.

La educación en sus formas superiores comprende la aplicación metódica de fuerzas externas y operaciones con arreglo á un plan definido y sistema ordenado." *J. Sully* (1).

"El objeto primero de la educación es el perfeccionamiento del individuo." *Baldwin* (2).

"... constituyen... la educación... los medios de constituir las facultades adquiridas de los seres humanos." *A. Bain* (3).

"La educación es el arte de educar á los niños y formar á los hombres." *J. J. Rousseau*.

"La educación es el arte de favorecer el desenvolvimiento por el cual llega el niño á ser hombre, y dirigirlo de manera que realice éste el tipo completo del ser creado por Dios." *Guimps*.

"El objeto de la educación es desenvolver en el niño el ideal á lo divino, que se halla oculto en él en estado de germen, y provocar el desenvolvimiento espontáneo é individual." *Richter*.

"Entiendo bajo este nombre ó voz (4) el cui-

(1) Pág. 8 de su *Psicología pedagógica*. New York, 1909.

(2) *Dirección de las escuelas*. New York, 1900.

(3) Pág. 15 de *La ciencia de la educación*. Valencia, 1882.

(4) El de educación.

dado particular que se pone en formar los modales y el carácter de los jóvenes.”

“Este cuidado ha de ser en el cuerpo y en el alma.” *Ch. Rollin* (I).

“Educar es cultivar, ejercitar, desarrollar, robustecer y aquilatar todas las facultades físicas, intelectuales, morales y religiosas, que constituyen en el niño la naturaleza y la dignidad humanas; dar á estas facultades su perfecta integridad, establecerlas en el pleno ejercicio de sus energías y de sus operaciones.

”Mediante esto, formar al hombre y prepararlo para servir á la Patria en las varias funciones sociales que será llamado á desempeñar á su paso por la tierra.

”Y, alzando más el pensamiento, preparar la vida eterna, mejorando la presente.

”Esa es la obra de la Educación, ese el blanco adonde asesta.”

“Educar es algo así como sacar de la nada: es punto menos que crear.”

“Los franceses enriquecieron su lenguaje y expresaron la acción de educar por medio de un término cuya nobleza y cuyo brillo disputan su brillo y su nobleza al vocablo latino. Deci-

(1) Art. 4.º de la segunda parte del *Modo de enseñar y estudiar las bellas letras, para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón*. Madrid, 1755.

mos: Elevar (*élever*) la juventud. ¡Rica palabra!; y si el sentido que le es peculiar parece menos profundo y no expresa tan vivamente la acción, la autoridad, creadoras en la Educación, á esta idea fundamental añade belleza, galanura y grandiosidad: y en el fondo de las cosas ¿es, por ventura, otra cosa la acción creadora de la Educación?

”Si; *elevar* es muy graciosa palabra, muy castiza para un francés; tiene dignidad, tiene honor; nos suena bien, estuvimos felices al inventarla.

“La Educación forma, eleva y, en cierto sentido, crea; y, para lograrlo, CULTIVA y EJERCITA, *obra y hace obrar*; he aquí por qué, juntamente con ser obra de encumbrada autoridad, reclama del educando constante cooperación por medio de una docilidad respetuosa.

“La Educación, por cualquier lado que se la mire, es esencialmente *acción*, y acción creadora; el instructor y el alumno, ambos á dos, tienen aquí parte esencial: el maestro, con su autoridad y su sacrificio; el alumno, con su docilidad y con su respeto. Al primero pertenece esa acción poderosa y fecunda sobre el niño; esa autoridad real que le da el derecho y le impone la obligación de obrar como maestro. En la Educación, como en cualquier otra cosa, sin

autoridad real no hay acción legítima." *Monseñor F. Dupanloup* (1).

"Trátase en la educación de formar al hombre... desarrollar todas las nobles facultades físicas, intelectuales y morales que constituyen la naturaleza y dignidad humanas; cultivar, pulir, fortalecer, revelar todo lo que hay de maravilloso y oculto en ese abismo que se llama corazón humano."

Cartas de Monseñor Dupanloup, Obispo de Orleans, traducidas al castellano. Barcelona, 1872. "Conclusión."

"La obra de la educación no es nada menos que la noble y gran misión de hacer resplandecer en el hombre la imagen de Dios."

Cartas de Monseñor Dupanloup. Valencia, 1872. "Conclusión."

"Educar á un niño es ponerle en estado de cumplir lo mejor posible el destino de su vida."
Mme. Necker de Saussure.

"La educación es la operación por la cual un espíritu forma otro espíritu y un corazón otro corazón." *J. Simón.*

"La educación es un conjunto de acciones voluntarias por las que el hombre trata de elevar á su semejante hasta la perfección." *Marión.*

(1) Introducción de *El Niño*. Barcelona, 1905.

“El objeto de la educación es formar al hombre por sí mismo en vista de su felicidad temporal y eterna.” *Buisson*.

“La educación es el conjunto de actos por los cuales se prepara al hombre para ocupar su lugar en la sociedad.

”Hombre educado es el que lleva la verdad en el alma y la virtud en el corazón.” *J. Guibert*.

“La educación tiene por objeto formar, desenvolver, perfeccionar al hombre en todas sus facultades.”

“La educación es el arte de emancipar á los hombres.” *P. Didon* (1).

“Educación es el arte de hacer pasar lo consciente á lo inconsciente.” *G. Le Bon* (2).

“La educación es la totalidad de los esfuerzos reflejos con los cuales se ayuda á la naturaleza en el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, en vista de su perfección, felicidad y fines sociales.” *G. Compayré* (3).

“Educar [es]... procurar conducir las almas jóvenes hacia las regiones de lo infinito, donde

(1) Pág. 177 de *Leone Tolstoi*, por A. Stoppoloni. Milán, 1903.

(2) Pág. 223 de *Psicología de la educación*. Madrid, 1906.

(3) Véase la “Introducción” de *La Ciencia de la Educación*, por R. Ardigó. Barcelona, 1905.

brillan el ideal, la verdad y el mismo Dios.”
F. Nicolay (1).

“[La educación tiene por objeto dar al hombre] aptitudes de persona civil, de buen ciudadano y de individuo provisto de especiales habilidades útiles, decorosas, ennoblecedoras.”
R. Ardigó (2).

“La educación es acostumar á otro á algún uso por el cual está más próximo al modo de obrar natural.” *Raimundo Lulio* (3).

“La educación es la norma de vivir las gentes, constituídas en cualquier sociedad bien ordenada.” *Rodríguez Campomanes, Conde de Campomanes* (4).

“La educación general consiste en el desenvolvimiento y los hábitos de todas las fuerzas humanas, sean físicas ó psíquicas.” *F. Berra* (5).

(1) Pág. 242 de *Los niños mal educados*. Barcelona, 1903.

(2) “Introducción” de *La Ciencia de la Educación*. Barcelona, 1905.

(3) Pág. 332 del *Libro de Doctrina pueril*. Salamanca, sin año [¿1742?].

(4) *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, tomo I, 2.^a hoja.

(5) Pág. 473 de su obra titulada *Apuntes para un curso de Pedagogía*. Montevideo, 1878.

"[Educación] es dirección de la vida según sus leyes."

"... educación humana... es... dirección de la vida del hombre al tenor de las leyes antropológicas." *R. Macías Picavea* (1).

"Educar, de *e-ducere*, significa literalmente sacar de dentro, revelar, dar á luz y realizar todo aquello que sólo en germen y por medio virtual existe." *R. Macías Picavea* (2).

"La educación es una acción del educador intencional, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, para excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo; todo ello mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra ya espontánea y como instintivamente, ya en forma de una colaboración también intencional." *F. Giner de los Ríos* (3).

"La educación... atiende... á desenvolver to-

(1) Págs. 23-24 de los *Apuntes y estudios sobre la instrucción pública en España, y sus reformas*. Valladolid, 1882.

(2) Pág. 43 de la obra citada.

(3) Pág. 16 de *Pedagogía Universitaria*. Barcelona, 1905.

das las energías de nuestra naturaleza...”
G. Azcárate (1).

“Educación es el cultivo y ejercicio de las facultades humanas para desenvolverlas y perfeccionarlas conforme al fin para que ha sido criado el hombre.” *M. Carderera* (2).

“La educación consiste en preparar al hombre para la cabal realización de su naturaleza humana, para que viva la vida completa y cumpla su destino, dándole al efecto los medios conducentes á ello mediante el desenvolvimiento armónico, espontáneo y regular de su naturaleza psicofísica, despertando y favoreciendo sus disposiciones generales y sus aptitudes especiales, según las circunstancias en que se encuentre, poniendo en claro su peculiar vocación y formando su carácter.” *P. de Alcántara García* (3).

“Educación es el cultivo y desarrollo de cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre; es el intento de hacer hombres perfectos con la perfección que cuadra á su doble naturaleza (espiritual y

(1) Pág. 7993 del *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* correspondiente al 15 de Julio de 1908.

(2) *Principios de educación y métodos de enseñanza*. Madrid, 1881.

(3) *Tratado de Pedagogía*. Madrid, 1895.

corporal), en relación con su doble destino, temporal y eterno.

"La educación es la perfección.

"Educar al hombre es perfeccionarle según todo su ser, físico é intelectual, moral y religioso, individual y social.

"Educar (de *educere*) es *desarrollar* en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado y desenvolverlas en orden á los fines que El mismo le ha señalado, y conforme á las leyes por El establecidas.

"Educar es *cultivar hombres* ó ejercitar sus fuerzas, desarrollar sus facultades, afirmar sus virtudes, rectificar sus errores y corregir sus faltas ó pecados; es orientar; es sanar almas y cuerpos, embellecer, adornar y pulimentar individuos y sociedades.

"Educar (de *edúcere*) es *sacar al hombre* ó llevarle, en cuanto sea posible, de la debilidad á la firmeza, de la endebles á la salud, de la ignorancia al saber, de la bajeza á la dignidad, de la inercia á la actividad, de la acción irreflexiva á la acción bien orientada, pensada y consciente; de la impotencia al poder, del yugo y esclavitud de pasiones y pecados al dominio de sí mismo; de la vida cuasi embrionaria y animal á la vida racional y moral, humana y cristiana.

"Educar es... formar costumbres." *A. Manjón* (1).

"*Educar* es perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre, hasta hacerla semejante á El; es dirigir, desarrollar y desenvolver los gérmenes de todo lo bueno que Dios ha plantado en el hombre para procurar su dicha temporal y eterna, y contener, si no es posible arrancar y destruir, cuanto se oponga á su cultivo, perfección y ventura. *Educar* es procurar la salud y precaver la enfermedad de cuerpo y alma; es intentar la robustez, agilidad y vigor físico y combatir la endeblez, ineptitud y anemia; es promover el saber y cultura y desterrar la ignorancia y la barbarie; es ordenar la vida hacia la honradez y santidad, y apartarla de todo lo que sea inmoral é impío; *educar* es una palabra que compendia todos los medios ordenados al fin de hacer á los educandos hombres perfectos y cabales, ó sea, de alma y cuerpo enteros.

"*Educar* es precaver y mucho más; es instruir y mucho más; es orientar y mucho más; es formar hombres sanos, inteligentes y honrados; es formar hábitos, crear costumbres, ha-

(1) Pág. 4 del *Pensamiento de la Colonia Escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte ó Colegios del Ave-María*. Granada, 1895.

cer caracteres nobles y dignos, modelados según aquel divino tipo venido del Cielo, que es el Hombre por antonomasia (*Ecce Homo*), y que nos dió el ideal de la educación perfecta en aquellas palabras del Evangelio: "Sed perfectos como lo es vuestro Padre celestial." ¿Dónde hay cosa que más pueda ni valga? (1)"

En la mayor parte de estas definiciones de educación se hallan más ó menos explícitas las siguientes notas: desenvolvimiento, racionalidad, facultades del hombre, preparación para la vida, felicidad.

Por esto, por la significación etimológica de la palabra y por el mismo contenido lógico de la idea puede definirse la educación diciendo que es el *desenvolvimiento racional de las facultades ó potencias del hombre, preparándole para la vida por medio del ejercicio, á fin de que consiga la mayor felicidad posible.*

De esta manera, la educación, que es acto intencionado, se distingue del desarrollo natural de las facultades, que es espontáneo; se distingue asimismo del cultivo, que es desarrollo intencionado de las plantas y del adiestramiento ó doma, que es desarrollo, también intencionado, de las facultades de algunos animales.

(1) Págs. 8-10 del *Pensamiento del Ave-María*. Granada, 1900.

Nótese, además, que la cualidad racional aplicada al desenvolvimiento de las facultades del hombre, califica á todo el acto en el sujeto, en el objeto, en el fin y hasta en los medios; porque el desarrollo de las facultades del hombre privado de razón es propiamente cultivo ó, á lo sumo, adiestramiento, pero no educación; tampoco es educación el desarrollo que no es razonable, ni puede serlo el que en el fin ó en los medios se aparta de los distados de la razón.

Si la razón es la diferencia última entre el hombre y los demás animales, lo racional debe ser también la diferencia esencial de su desarrollo intencionado.

Si, como dice Aristóteles (1), no hay arte que no sea una producción auxiliada por la razón, la educación que obedezca á reglas de arte y á principios de razón ha de ser esencialmente racional.

Así se explica que la educación no es siempre desarrollo, porque si bien lo es en todo lo que es racional, tiende á contenerlo y aun á impedirlo en cuanto se opone á este orden superior de la vida humana.

3. Sujeto, objeto y fin de la educación.—

De lo antedicho se desprende que el sujeto común ó genérico de la educación es el hombre, y el específico, sus facultades ó potencias, y no todas, sino aquellas que pueden ser dirigidas voluntariamente por la razón.

Las potencias del hombre, meramente vegetati-

(1) Aristóteles: *Moral ó Etica*, pág. 156 del tomo primero de la traducción por D. Patricio de Azcárate. Madrid, sin año.

vas, son cultivables ó adiestrables á la manera de las potencias de los animales, pero no son educables en el sentido estricto de la palabra.

La acción de la educación en los órdenes de facultades cuyas operaciones son independientes de la razón humana, la acción educadora es indirecta y se limita á no perturbar su desarrollo ni su funcionamiento.

El objeto propio de la educación es, como ya se ha dicho, el *desenvolvimiento racional* de las potencias del hombre.

El fin de la educación es la preparación para la vida, para que el hombre alcance el mayor bien, la mayor felicidad posible.

El fin de la educación depende siempre del concepto que se tenga del fin de la vida.

Para los romanos el ideal de la educación fué formar un alma sana en un cuerpo sano.

Juvenal, en su sátira titulada *Vota (Los Votos)*, dijo (1):

“Ut tamen et poscas aliquid voveasque sacellis

Exta et candiduli divina tomacula porci,

Orandum est, ut sit MENS SANA, IN CORPORE SANO.”

“A fin de que en toda ocasión que puedas ofrecer algún voto les ofrezcas en sus templos una víctima con los intestinos sagrados de jabalina blanca, pide para que así sea un alma sana en un cuerpo sano.”

Pestalozzi limitó el ideal de la educación á la be-

(1) Versos 353-356. Véanse las págs. 260-261 del tomo 14 de la *Collection des Auteurs Latins*, de M. Nisard.

nevolencia y á la bondad (1), y para Froebel el fin de la educación se reduce á que todo ser inteligente, racional y consciente conozca su verdadera vocación y sepa cumplirla espontánea y libremente (2).

Herbart señaló tres fines á la educación: la energía del carácter moral, la multiplicidad del interés equilibrado y la conservación de la individualidad (3); pero el fin supremo de la educación para el famoso pedagogo alemán era la moralidad.

“El fin supremo del hombre—dice el famoso pedagogo alemán (4)—es la moralidad; ella, pues, debe ser también el fin supremo de la educación.”

Kant decía que los niños deben ser educados conforme al ideal racional de la humanidad (5), y el ideal de la educación era para Spencer la preparación completa para todas las actividades humanas (6).

“El fin de la educación—dice Schwarz (7)—se extiende más allá de la tumba, siendo la perfección de esta vida sólo un principio, una preparación para la eterna.”

Rollin dice que el fin de la educación consiste en

(1) Pág. 262 de mi estudio sobre la *Vida y obras de Pestalozzi*.

(2) Véase la pág. 189 del segundo tomo de mi *Bibliografía pedagógica*.

(3) Pág. 259 del tomo primero de su obra titulada *Über die ästhetische Darstellung der Welt*.

(4) Pág. 259 del tomo citado.

(5) *Bibliografía pedagógica* por el autor de este volumen, tomo III, pág. 677.

(6) Pág. 14 *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid, 1880.

(7) Pág. 678 del citado tomo de mi *Bibliografía pedagógica*.

formar á los discípulos el entendimiento y la voluntad; en inspirarles principios de honor y de integridad para poner al abrigo su inocencia; para hacerlos á buenas costumbres; y para corregir, y vencer en ellos por caminos suaves las malas inclinaciones, que manifiestan, como son la altanería, la estimación de sí mismos, la insolencia, y la loca soberbia, ocupados siempre en humillar á los demás, un amor propio ciego, únicamente atento á sus conveniencias, un genio mofador, que se complace en chocar y en insultar, una pereza, y floxedad, que hace inútiles todas las buenas calidades del entendimiento (1).

Y respondiendo al ideal cristiano de la educación, dijo Comenio:

En la escuela se debe enseñar á prepararlo todo (2).

Ella se ha de ordenar para obtener todo lo que pueda hacer al hombre sabio, sano y santo (3).

En la escuela no debe tratarse de nada que no sea útil para la vida presente y más aún para la vida futura (4).

El fin de la educación debe ser, por tanto, perfeccionar al hombre, preparándole para la vida, dándole medios de cumplir su destino en la tierra y de conseguir la felicidad futura y perdurable.

La educación debe enseñar al hombre á ele-

(1) Pág. 477 del tercer tomo de mi *Bibliografía pedagógica*.

(2) *Didáctica magna*, cap. X.

(3) Cap. XII de dicha obra.

(4) Cap. XVIII de su *Didáctica magna*.

vase á sí mismo, por si los demás hombres dejan de elevarlo.

4. Medios de educación.—El medio general de la educación es el ejercicio adecuado de las facultades ó potencias.

Para Herbart el medio principal de educación positiva era la instrucción en la acepción más extensa de la palabra (1).

El ejercicio educativo se produce ya por la propia iniciativa del que se educa (2) (espontaneidad individual), ya por causas externas (receptividad universal).

Entre estas causas se halla la acción reflexiva é intencional del educador.

A lo cual añade Pestalozzi que es método esencial de educación la comunión de la vida (3).

5. Posibilidad de la educación.—“*Por ingrata que sea una tierra—dice el Panchatantra—, si se la cultiva según conviene... produce fruto... (4).*” “El hombre es un animal disci-

(1) *Aphorismen sur Pædagogik*, pág. 428 del tomo X de la edición de su discípulo Hartenstein.

(2) “Cada cual se educa, ante todo, por sí mismo”, ha dicho el Sr. Giner de los Ríos (D. Francisco), en la pág. 15 de su obra titulada *Pedagogía universitaria*. Barcelona, 1905.

(3) Véase el número del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* correspondiente al 31 de Marzo de 1908.

(4) Pág. 79 de la traducción castellana por el señor Alemany y Bolufer. Madrid, 1908.

plinable—dijo Comenio en el cap. VI de su *Didáctica magna*; Kant dijo también que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada (1).”

“Toda la pedagogía--ha dicho Herbart (2)--está fundada en el principio de la educabilidad del hombre, y una experiencia no interrumpida de cuarenta siglos prueba que la educación del hombre es posible.”

La negación de la educabilidad del hombre es una conclusión fatalista.

6. Importancia de la educación.—La educación no es omnipotente, pero su importancia es notoria.

La educación importa á los padres, á los maestros, á los niños, á las escuelas, al Estado y á la Iglesia.

La educación proporciona muchos bienes, entre los cuales se cuentan la salud, la sabiduría y la virtud, y contribuye á la felicidad temporal y eterna de los hombres.

La educación desempeña un papel muy importante en la formación de las virtudes y de-

(1) *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación*. Composición y traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, 1911.

(2) *Umeiss pædagogischer Vorlesungen*, pág. 69 del tomo X de la edición del Dr. Kehrbach.

más cualidades superiores del alma. Fortifica también las facultades débiles.

El talento, como el carácter, dependen en gran parte de la educación.

“La educación puede cambiar la faz del mundo.”

“La educación es el arte más elevado.”

La educación es por excelencia la obra de renacimiento social.

En la educación está el gran secreto del perfeccionamiento de la naturaleza humana.

“La educación perpetúa lo adquirido y excita nuevas disposiciones.”

“La educación es una verdadera transfiguración.”

“La educación de los hijos — decía Platón (1)—es el bien más grande de todos los bienes, y de ella depende la felicidad de las familias.”

Pestalozzi dijo que el hombre llega á serlo solamente por el arte de la educación (2).

“La educación—decía Aparisi y Guijarro—es un seguro para la vida y un pasaporte para la eternidad.”

(1) Pág. 38 de mi opúsculo titulado *Platón y sus ideas pedagógicas*. Madrid, 1910.

(2) Pág. 8 *De Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Leipzig, 1891.

Y sobre este punto dice D. Andrés Manjón en las *Hojas del Ave María*:

“Siendo educar sanar, desarrollar, dignificar, redimir y salvar, ¿dónde habrá cosa que más valga? ¿Qué oficio, que profesión, qué servicio más grato á Dios y más útil para los hombres puede haber que el de educador cristiano? Salvar almas y cuerpos, hombres y pueblos, ¿dónde cabe una misión más alta? ¿No será la educación la obra de caridad y humanidad, el pensamiento más elevado que puede germinar en un cerebro, el sentimiento más noble y benéfico de un corazón humano, la obra más transcendental de política que cabe en un estadista honrado y la preocupación más santa de un padre, de un Sacerdote y de un maestro?”

“La educación, tomada en el más amplio, noble y levantado sentido de la palabra, es como una segunda creación, en cuanto completa y perfecciona la obra de la creación primera, deteriorada por el pecado (1).”

“De la instrucción y de la educación de la niñez —dice Comenio— depende el resto de la vida (2).”

(1) Véanse además en las págs. 26-28 y 86-96 de mi opúsculo titulado *Rollin y sus ideas pedagógicas* las atinadas consideraciones que sobre la importancia de la educación hace el erudito pedagogo francés.

(2) Cap. X de su *Didáctica Magna*.

Sobre la importancia y permanencia de la educación, de la virtud y de la instrucción dice Plutarco en sus *Morales*:

Afirmo que en el principio, en el medio y en el fin punto capital es una dirección sabia, una educación liberal, porque esto es lo que prepara y lo que asegura la virtud y la felicidad. Todos los demás bienes tienen el carácter de las cosas humanas: son pasajeros y no merecen que se busquen. La nobleza de sangre es, sin duda, cosa bella, pero es un bien que se recibe de los antepasados. Las riquezas tienen su precio, pero están sometidas al poder de la casualidad, quien, á menudo, despoja á quien las posee para llevarlas al que menos las esperaba; son el fin de los que tienen por oficio de ver las cosas sólo en relación con los tesoros, gentes detestables, falsos amigos de la casa, y, por fin, y es lo que tienen de peor, son el premio de los perversos. La gloria es cosa respetable, pero poco sólida. La belleza es digna de envidia, pero efímera. La salud es un tesoro, pero tesoro que fácilmente se pierde. El vigor del cuerpo es apetecible, pero no tarda en ceder ó á la enfermedad ó á la vejez. Por lo demás, contar con la fuerza del cuerpo es perder el tiempo, y esto debe saberse bien. ¿Qué es, en efecto, la fuerza del hombre si se la compara, por ejemplo, con la de otros animales, como son el elefante, los toros y los leones? La instrucción es, entre todos los bienes, que nos son asequibles, el único imperecedero y divino, y las dos principales herencias de la naturaleza humana son la inteligencia y el razonamiento. La inteligencia ordena á la razón y la razón obedece á la inteligencia. Una y otra no son adventizas de la fortuna; la calumnia es impotente contra

ellas, la enfermedad no las abate y la vejez no las agota. Por un privilegio exclusivo, la inteligencia se rejuvenece con la edad, y el tiempo, que todo lo atropella, coadyuva al saber, hasta en los últimos años de la vida. La guerra, como un torrente, barre todo, arrastra todo; sólo la instrucción no se destruye. Encuentro muy adecuada una respuesta dada por el filósofo Stilpon, de Megara. Demetrio, habiendo reducido á esta ciudad á la esclavitud, habiéndola devastado, preguntó á Stilpon si se había perdido algo. "Nada absolutamente—respondió este último—; porque la guerra no incluye en su botín á la virtud." He aquí otra contestación cuyo sentido é intención tienen el mismo alcance, es de Sócrates: Alguien (creo que era Gorgias) le preguntó qué opinión tenía del rey y si le parecía feliz. "No sé—respondió—cuál es el grado de virtud é instrucción que tiene." Era decir que la felicidad reside en la instrucción y en la virtud, y no en los bienes que da el acaso.

7. Importancia de educar pronto y bien á los niños.—Vives, de acuerdo con Quintiliano, quería que la educación del niño comenzase desde la cuna (1); y Aristóteles y Eratóstenes recomendaban que la educación del niño comenzase á los siete años (2).

"La educación—dice Aristóteles (3)—com-

(1) Cap. I de la *Instrucción de la mujer cristiana*.

(2) Véase la pág. 157 de mi opúsculo titulado *Vives y sus doctrinas pedagógicas*.

(3) *Política*, libro IV, capítulo XV.

prenderá dos épocas distintas: desde los siete años á la pubertad y desde la pubertad hasta los veintiún años.”

Y añade en otro pasaje de sus obras:

“He aquí por qué desde la primera infancia—como dice muy bien Platón (1)—es preciso que se nos conduzca de manera que coloquemos nuestros goces y nuestros dolores en las cosas que convenga colocarlos (2). ”

Comenio era también partidario de que la formación del hombre comenzase en la primera edad (3).

Abundando en las mismas ideas, dice Sully en la pág. 2 y en otros varios pasajes de su *Estudio del niño*:

“Dos líneas rectas—dice Sully (4)—aparentemente paralelas y colocadas en su origen á un centímetro, pueden, al fin de una milla, estar separadas diez centímetros.”

(1) Aristóteles: *Moral ó Etica*, pág. 38 del tomo primero de la traducción castellana por D. Patricio de Azcárate. Madrid, sin año.

(2) *Leyes*, libros I y II.

(3) Véase el cap. VII de su *Didáctica magna*.

(4) “El curso de un río, que mil hombres no pueden desviar en su carrera hacia el Océano, puede ser torcido por un niño cerca de la fuente donde nace. Al principiar su corriente cederá á la fuerza de una mano; más abajo arrastrará consigo toda obra y obreros.”

Ortiz añade, citando un pensamiento de Mann, en la pág. 86 de sus *Principios de educación popular*:

Jesucristo en carece la educación de los niños de esta expresiva manera:

“El que educa á un pequeñuelo me favorece á Mí (1).”

La educación del niño es el gran negocio de la vida, porque el hombre sigue sin desviaciones notables hasta la vejez el camino que empezó á recorrer en sus primeros años.

La semilla que se echa en la juventud produce cosecha segura, porque el niño en manos del educador es como rama de flexible mimbre.

“El espíritu del niño—escribe Droz—es como una esponja, que siempre tiene sed.”

(1) San Mateo, cap. XVIII, vers. 5.

CAPITULO IV

SISTEMAS DE EDUCACIÓN

1. Sistemas de educación y causas de sus diferencias.—
2. Educación individual y educación colectiva.—
3. Educación oficial y educación privada.—
4. Externados, semi-internados é internados.—
5. El mejor sistema de educación.

1. Sistemas de educación y causas de sus diferencias.—La historia de la educación ofrece notable variedad de sistemas, y en la época actual se practican y ensayan doctrinas pedagógicas muy diferentes.

La obra transcendental de la educación no puede realizarse al acaso; necesita un sistema, y de aquí la necesidad de elegirle.

Los sistemas de educación se diferencian por el número y calidad de los educandos, por su régimen de vida y por los fundamentos de la educación.

2. Educación individual y educación colectiva.—La educación, por el número de educandos, puede ser individual y colectiva.

La educación individual tiene su asiento en el hogar, y por esto se llama también educación doméstica.

La educación colectiva nace de la delegación, que los padres hacen de su derecho, divino y natural, de educar á sus hijos, en persona que les merece confianza para tan delicado encargo.

La educación colectiva no puede aplicarse enteramente á las necesidades individuales de los educandos; pero ofrece las ventajas del estímulo y de constituir un medio social más amplio que el de la familia (escuelas y colegios), dando al niño el hábito de vivir en sociedad, que es condición esencial de la naturaleza humana.

La educación individual es preferible á la colectiva, porque la obra puede adaptarse mejor á las condiciones del educando, y porque se da, fuera de contadas excepciones, en familia, que es el gran medio educador.

3. Educación oficial y educación privada.

—Entre los sistemas de educación colectiva merecen citarse los que dispone el Estado y los que organiza la acción social ó la iniciativa privada, así como los que nacen de las diferencias en el régimen de vida de los educandos, á saber: externados, semi-internados é internados.

Los sistemas de educación que el Estado dicta suelen tener miras interesadas, adolecen

de una generalidad que pugna con el principio de la adaptación individual de la educación, y como la educación no es función propia del Estado (1), no tiene interés por la obra, la ejerce sin responsabilidad, no sabe ejecutarla y no tiene nunca, en número suficiente, mandatarios con vocación para realizarla.

Además, la iniciativa de sus funcionarios está cohartada por el régimen unitario de sus leyes y reglamentos.

Los sistemas de educación que se deben á la iniciativa privada se pliegan mejor á las necesidades locales y de la época, se desenvuelven con libertad de métodos y procedimientos y disponen comúnmente de personal apto para la obra, el cual tiene el acicate de la responsabilidad directa.

Los sistemas de educación libre (no oficial) son siempre más fructíferos, porque se asemejan más que ningún otro al sistema de educación doméstica, esto es, al sistema de educación de los padres, que son los llamados á educar en

(1) El Estado nunca será buen maestro porque la misión educadora no es propia de la naturaleza del Estado.

Si el Estado tuviese las funciones de educar para remediar la ignorancia, debiera tener también la de dispensero para remediar el hambre y la de misionero para evitar las faltas de moral.

primer término al niño por prescripción de Dios y ministerio de la naturaleza.

Téngase en cuenta, sin embargo, que ningún Estado ha podido todavía subvenir totalmente á las necesidades de la educación popular, y que la iniciativa privada tampoco ha podido hacer hasta el día innecesaria la acción del Estado en este punto. Síguese, pues, de lo dicho que ninguno de ambos sistemas puede por sí solo realizar la obra magna de la educación del pueblo, aunque el testimonio coetáneo de naciones cultas permiten asegurar que es más fácil y menos perjudicial pasarse sin la educación del Estado que sin la educación que nace de la iniciativa privada (1).

Los anglosajones dejan al Estado menos intervención en la enseñanza que los pueblos latinos.

En éstos, y singularmente en Francia, se tiende al monopolio de la enseñanza oficial por medio de una legislación unitaria y centralista: los ingleses y yanquis buscan la mayor independencia del Estado y procuran en sus insti-

(1) Muchas personas, sencillas de entendimiento, y entre ellas muchos maestros de primera enseñanza, creen en la omnipotencia del Estado y esperan de su acción educadora la salvación del país. ¡Cuán equivocados están!

tuciones de enseñanza el gobierno de sí mismas (1).

Respecto de la intervención del Estado y de la necesidad de la enseñanza privada dice Quintana en su *Informe* para el arreglo de Instrucción pública:

“No se pone en duda ya que la perfección y la abundancia nacen de la concurrencia y de la rivalidad de los esfuerzos individuales, y que todo privilegio exclusivo, por naturaleza odioso, es destructor también por naturaleza de toda perfección y todo progreso en el ramo á que corresponde. En la instrucción sería más absurdo y más odioso todavía, puesto que la confianza sola, y la más grande confianza, es la que debe mediar entre el que comunica la enseñanza y el que la recibe. Por otra parte, los establecimientos de instrucción deben ser como los de beneficencia: acude á ellos el que los necesita, siendo libre á cualquiera recibir los auxilios que allí se proporcionan de la generosidad particular, cuando es tan dichoso, que la encuentra en su camino. En fin la libertad de enseñar, declarada á todos los que tengan discípulos que quieran ser instruidos por ellos, suple por la insuficiencia de medios para universalizar la instrucción, si se permite hablar así. No pudiendo el Estado poner á cada ciudadano un maestro de su confianza, debe dejar á cada ciudadano su justa y necesaria libertad de elegirlo por sí mismo. Así las escuelas particulares

(1) Sobre la intervención del Estado en la enseñanza véase el discurso de D. Andrés Manjón titulado *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*. Granada,

suplirán en muchos parajes la falta de las escuelas públicas, y la instrucción ganará en extensión y perfección lo que gane en libertad y desahogo..."

4. Internados, semi-internados y externos.—El sistema de educación de los externos es poco eficaz, porque la acción del educador sobre el niño es muy limitada. El de los internados proporciona al educador el máximo de acción sobre el educando; pero como priva al niño de la vida de la familia, como está fundado sobre un régimen de igualdad incompatible con la variedad de aptitudes y condiciones de los educandos, y como, además, ofrece con frecuencia peligros respecto á su moralidad é higiene, sólo debe admitirse en caso de necesidad y á título de mal menor.

El sistema del semi-internado reúne casi todas las ventajas de los dos sistemas anteriores, y es, por tanto, preferible á ellos, pues dejando al educador medios de acción, no priva al niño de la influencia de la familia y queda exento de los mayores peligros á que el internado le sujeta.

Con este régimen de educación se prolonga la vida de la familia y los padres tienen una participación natural en la educación de sus hijos.

5. El mejor sistema de educación.—La di-

versidad de ideales religiosos, filosóficos y políticos de cada pueblo ha determinado mucha variedad en los sistemas de educación; pero ningún sistema es preferible al de la educación cristiana, que busca el desenvolvimiento de todas las facultades del hombre según su relativa importancia, que permite secundar la obra de la naturaleza, que forma hombres religiosos y procura para la Patria buenos ciudadanos.

CAPITULO V

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER Y EL SISTEMA DE LA COEDUCACIÓN

1. ¿Qué es *feminismo*?—2. Contraste entre el hombre y la mujer.—3. Deducciones de este contraste y conclusiones referentes á la educación de la mujer.—4. La coeducación y sus inconvenientes.

1. ¿Qué es *feminismo*?—La educación de la mujer es, en la época presente, motivo de controversias.

Mal avenidas algunas personas con el papel que la mujer desempeña actualmente en la vida social, pretenden equipararla al hombre en derechos, habilitándola para muchas profesiones y para el ejercicio de gran número de cargos.

“No se ha de limitar la mujer—dicen—al gobierno de la casa: puede gobernar también al Estado.”

“La mujer—añaden—puede tener como profesión la medicina, la farmacia, la contabilidad, la milicia, la abogacía, etc.”

Y, al efecto, piden que la mujer sea educada como el hombre.

Este sistema educativo para la mujer y aquella teoría social constituyen el *feminismo*.

Pero tales *feministas* no ven claro en el asunto. La naturaleza y la historia están en pugna con sus doctrinas.

2. Contraste entre el hombre y la mujer.—

En lo esencial, la mujer y el hombre son iguales. La mujer, como el hombre, es un animal racional. Las facultades del hombre y de la mujer son iguales en número y especie; pero varían, de ordinario, en calidad.

Entre el hombre y la mujer 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 á un sexo superior á otro, sino de notar que son diferentes. El hombre no es superior á la mujer, ni la mujer al hombre; pero es innegable que son diferentes sus funciones fisiológicas, psicológicas y morales.

Sólo la función augusta, pero larga y penosa, de la maternidad basta para impedir que la mujer pueda equipararse al hombre en aptitudes y funciones.

El hombre es generalmente fuerte y vigoroso de cuerpo y de alma: la mujer es más débil, ó, por lo menos, más delicada; el hombre tiende á la vida de movimiento: la mujer tiende á 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 á 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 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 á 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 é intelectual es rápido, pero cesa pronto; en los niños es lento, dura más que en las niñas (1).

Sylvanus Stall, en la pág. 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, á las cuales son accesi-

(1) Capítulo IV de su obra titulada *Educación intelectual, moral y física*. New York, 1908.

bles ejercicios y ocupaciones propias del hombre; pero las excepciones no deben servir de base para formular reglas generales de conducta.

3. Conclusiones referentes á la educación de la mujer.—Muchos *feministas* reconocen las diferencias naturales entre el hombre y la mujer; pero las atribuyen á defectos de educación femenina. La razón, sin embargo, no es convincente. Si la mujer tuviese las mismas aptitudes que el hombre, sesenta siglos de Historia hubieran dado muchas ocasiones para manifestarlas. ¿Qué vicio de educación, además, hubo en los comienzos de la humanidad, para que tan pronto se estableciesen las diferencias de aptitud entre el hombre y la mujer?

¿Por qué en los pueblos salvajes, que carecen de ideas educativas, se diferencian, sin embargo, por su educación irreflexiva el hombre y la mujer?

Estas diferencias solamente se explican por las diferencias naturales entre el hombre y la mujer (1).

Si todo esto es cierto, ¿cómo es posible fundir en molde igual la educación del hombre y de la mujer?

(1) Véase, para mayor ilustración de esta materia, el capítulo III de la *Higiene de la inteligencia*, del doctor Nicasio Mariscal. Madrid,

Pretenderlo es querer que la especie no tenga más que un sexo, cuando por naturaleza tiene dos.

Bastaría la diferencia de funciones orgánicas de cada sexo para establecer profundas diferencias entre la educación del hombre y la de la mujer.

Estos razonamientos nos llevan á aceptar las siguientes conclusiones sobre la educación femenina:

1.^a La mujer tiene el mismo derecho á la educación que el hombre, y á que, en lo esencial, la educación de uno y otro 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, como el ejercicio de las letras ó el de la medicina, tiene derecho, como el hombre, á cultivarlas y educarlas.

Jenofonte, en el cap. 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 á tu mujer tal como es, ó bien si la recibiste de sus padres instruída en los deberes de su sexo.

—Sócrates, ¿cómo habían de dárme la instruída? Apenas contaba quince años cuando me casé con ella. Hasta esta época estuvo sometida á las leyes de una austera vigilancia: queríase que no viese nada, 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 á 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, Iscomaco, quien hizo capaz á tu mujer de los cuidados que la incumben?

—Sí, pero fué después de haber ofrecido sacrificios á los dioses y de haberlos pedido para mí la gracia de instruírla bien, y para ella, el don de aprender todo lo que contribuyese á nuestra felicidad común.

—Tu mujer ¿hacía contigo los sacrificios á los dioses? ¿Rezaba contigo?

—Ciertamente: hasta llegaba á prometer, ante los dioses, que no se apartaría nunca de sus deberes; y yo comprendía que sería dócil á 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 ó la más hermosa de las carreras de caballos.

—Cuando se acostumbró á mi carácter y se hubo familiarizado conmigo lo suficiente para hablarme con libertad, la hice las preguntas siguientes: “Dime, esposa mía, ¿empiezas á 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 á que la 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 á los dos sexos para la máxima utilidad mutua.

.....
La naturaleza ordena á la mujer que amamante á sus hijos recién nacidos; por eso la da, en mayor grado que al hombre, la necesidad de amar á su naciente prole.

Comoquiera que la mujer está encargada de cuidar de las provisiones, Dios, que sabe que la timidez no daña á la vigilancia, hizo á la mujer más tí-

mida que al hombre. De otra parte, como hay que rechazar á 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 á los designios de Dios, la madre abeja desempeña funciones semejantes á 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 á los campos las que están destinadas á 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 á fundar una colonia.

—¿Deberé yo conducirme igual?

—Ciertamente: será preciso que te quedes en la casa, que mandes acompañar á aquellos de tus criados que hayan de hacer trabajos exteriores, y que presencias y dirijas los del interior. Tú serás quien recibas lo que traigan á casa y tú quien distribuyas 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 á 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 á 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 para la madre abeja que si sale de la colmena, no haya ninguna otra obrera que crea poder quedarse allí? Todas se apresurarán á seguir á su reina.

—Me sorprende—repuso mi mujer—que el ejercicio de la autoridad no te pertenezcan más que á 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 ó de una mujer poco diestra, y dé algo mal hecho, hagas una mujer inteligente, fiel, pronta para el servicio ó una cosa agradable, un tesoro, en una palabra; cuando tengas que premiar á tus servidores buenos y útiles ó bien castigar á los malos.

El más dulce de tus goces será cuando, llegando á 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 la que da derecho á la estima y al respeto; son las virtudes.

Tal es, Sócrates, poco más ó menos, de lo que me acuerdo de la primera conversación que tuve con mi mujer.

4. La coeducación y sus inconvenientes.

—Si la educación del hombre y de la mujer han de ser diversas, la coeducación (1), que tiene algunos partidarios entre los pedagogos modernos, es un sistema educativo que pugna con las diferencias naturales que existen entre el hombre y la mujer.

La coeducación va contra el principio de la adaptación individual de la Pedagogía moderna (1).

La coeducación tiene, además, muchos pe-

(1) Aunque toda educación colectiva es coeducación, se entiende generalmente por coeducación, no la educación simultánea de personas de un mismo sexo, sino la que se da indistintamente y en comunidad á personas de diferente sexo.

(2) Schwarz dijo terminantemente sobre este asunto: "Edúquese á los jóvenes según la diferencia de sexo." (Pág. 210 del primer tomo de su *Pedagogía*. Traducción castellana impresa en Madrid el año 1846.)

ligros de orden moral, que tristes experiencias atestiguan.

La coeducación de párvulos, aunque no es necesaria, puede aceptarse, porque no ofrece los peligros indicados.

Sobre la instrucción y la educación de la mujer hay muchas y autorizadas opiniones.

Platón dice lo siguiente respecto á este asunto en el libro V de *La República*:

—¿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 á las mujeres los mismos servicios que á los hombres, es preciso darles la misma educación.

—Sin duda.

—¿No hemos educado á 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 á la costumbre.

—Muy ridícula ciertamente.

—Pero en todo esto, ¿qué te parece más ridículo? Será sin duda el ver á las mujeres desnudas ejercitarse en la gimnasia con los hombres, y no hablo sólo de las jóvenes, sino de las viejas, á ejem-

plo de aquellos ancianos que se complacen en estos ejercicios á pesar de lo arrugados y desagradables que se presentan á 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, á quienes pondrá de buen humor una innovacion de esta especie, y que no dejarán de reirse al ver á las mujeres dedicadas á la música y á la gimnasia, á aprender el manejo de las armas y á montar á caballo.

—Sea así.

.....

—¿No es preciso que nosotros decidamos desde luego si lo que proponemos es posible ó no, y conceder á quien quiera que sea, hombre serio ó burlón, la libertad de examinar si las mujeres son capaces de los mismos ejercicios que los hombres, ó si no son acomodadas para ninguno, ó en fin, si son capaces de unos ejercicios é 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 diferencia? —¿Cómo no han de ser diferentes?—¿Es preciso, por lo tanto, destinarlos á oficios diferentes según su naturaleza?—Sin duda.—Por consiguiente, es un absurdo y una contradiccion de vuestra parte decir que es necesario destinar á los mismos empleos y oficios á los hombres y á las mujeres á pe-

sar de la gran diferencia que hay entre sus naturalezas.

.....
 Hemos convenido en que es preciso consagrar las naturalezas diferentes á oficios diferentes. Por otra parte, estamos tambien 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 á ciertas artes y á ciertos oficios, inferiremos que tales oficios y artes no deben ser comunes á los dos sexos.

.....
 —Tienes razon en decir que en general las mujeres son muy inferiores á 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.

Vives, nuestro gran pedagogo del Renacimiento, que escribió una obra magistral sobre la instrucción de la mujer (1), defendió con calor su cultura, hasta el extremo de hacerla salvaguardia de la virtud.

Si volvemos un poco la vista—decía Vives (2)—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 (3):

(1) *De Institutione Faeminae Christianae* (Instrucción de la mujer cristiana). Basilea, 1638. De esta obra se han hecho varias esmeradas ediciones castellanas: una de ellas es de Madrid de 1792.

(2) Cap. IV de la obra citada.

(3) Cap. XII de *La Instrucción de la mujer cristiana*.

El maestro que ha de tener la nuestra virgen yo por mí querría que fuese alguna mujer, antes que hombre, y antes su madre, ó tía ó hermana, que no alguna extraña; y quando extranjería hubiere de ser, sea conocida; y si puede ser, que tenga las circunstancias siguientes; es á 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 á enseñar hijos ajenos (1).

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 á 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 ilustre 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)—

(1) Cap. IV de *La Instrucción de la mujer cristiana*. De esta misma opinión fué San Pablo (véase su primera epístola á Timoteo, cap. 2, vers. 12).

(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 1905.

es la materia menos atendida entre nosotros, y abandonada con más frecuencia á 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, á 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 á 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 á las jóvenes á la dirección de madres ignorantes é indiscretas.

Es cierto que es de temer la formación de sabias ridículas. Generalmente es más apocado, pero más aficionado á saber, el espíritu de la mujer que el del hombre, no siendo por lo tanto conveniente dedicarlas á estudios con que pudieran infatuarse. No deben intervenir en la gobernación del Estado, 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. Su cuerpo y su espíritu están dotados de menos fortaleza y robustez que los del hombre, pero, en compensación, halas dotado la naturaleza de más habilidad, curiosidad y economía para atender tranquilamente á los ejercicios de la casa.

Pero ¿cuáles son las consecuencias de la natural debilidad de la mujer? ¿Es débil? por lo mismo, hay que fortalecerla. No sólo tienen deberes que cumplir; tienen obligaciones que constituyen el fundamento de toda la vida humana. Ellas son las que arruinan y sostienen las casas, las que atienden á los pormenores más insignificantes de la vida doméstica, y por consiguiente dan la solución á 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, concertándolo 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 la autoridad.

No es un fantasma el mundo; es la reunión de todas las familias, y ¿quién podrá dirigir las con más exquisito cuidado que las mujeres que, además de la autoridad natural y la continua asistencia á los quehaceres domésticos, tienen la ventaja de haber

nacido diligentes, prolijas, ingeniosas, insinuanes 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 halagüeño en la vida? Y si las madres malean á los hijos desde los años primeros, ¿qué serán esos hijos que en lo por venir 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 á 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 hablar del bien y del mal que pueden causar al público, son la mitad del género humano, redimidas con la sangre de Jesucristo, y destinadas para 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 inspirarle 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 adelante 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! Y todo por el desorden en las costumbres de la mujer. Es

fehaciente prueba de la importancia que tiene la buena educación de la mujer.

El sabio Obispo de Orleáns decía sobre el mismo interesante 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.

Hé aquí el punto de partida de todo lo que vamos á explicar. Y esto lo consignamos sin ningún rodeo.

Si, 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; hédlas 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 á imágen y á 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.

(1) *La Educación de las hijas de familia y estudios que convienen á las mujeres en el mundo*, por Monseñor Dupanloup. Carta octava de la primera parte. Véase la traducción castellana, impresa en Barcelona 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.

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 entónces 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 ó malsanas.

Más aun; toda criatura racional dará cuenta á Dios de sus dones; cada uno, en el juicio de Dios; será tratado segun los dones que ha recibido, y segun sus provechos y sus obras. Nuestro Señor lo ha dicho expresamente: "En el juicio de Dios se pedirá mucho á aquellos á quienes mucho se diera, á aquellos á quienes Dios habrá confiado dones más abundantes, les pedirá más que á los otros." Esto es formal y soberanamente justo.

Hay tambien 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 á todos las manos, que representan la accion viva é inteligente; pero á este don ha añadido una obligacion, y es: que no volvamos á 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 á las mujeres, lo mismo que á los hombres. No hay aquí distincion sería que hacer; cada cual dará

cuenta de lo que le haya sido confiado, y el buen sentido humano indica bastante que las mujeres no vienen, más que los hombres, el derecho de enterrar ó derrochar los bienes, que el cielo les otorgara para hacerlos fructificar.

Y por último diremos, con San Agustín, que no es permitido á criatura alguna, á 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 á sí misma, y luego á 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 á ser el lazo el centro de la familia? Es necesario, pues, darles las luces, la instruccion y las virtudes necesarias para llenar dignamente tan grande y santa mision. Sin cesar ocupada de los otros, proveyendo á las necesidades de cada cual, á la felicidad de todos y á su mejoramiento, de suerte que nadie al rededor de ella sufra ni haga sufrir, ¡qué inteligencia para tales deberes! ¡y qué don de persuasion, qué habilidad, qué perseverancia no son necesarios á 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 quereis que sea ignorante, casquivana, frívola, irreflexiva, que no abra nunca un libro serio y no lea más que novelas, ó bien que solo sea una mujer formal á vuestra manera; es decir: no ocupándose más que de la parte material de la vida, é incapaz de aspiraciones y tendencias

elevadas para dirigirla convenientemente! ¡Mas nó; no podeis pensar eso! ó si lo habeis 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 preocupacion 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 á todos aquellos maridos sin virtud el tener mujeres sin mérito, ó valiendo ménos que sus maridos, é incapaces de fiscalizar sus desórdenes.

Ah! una mujer superior obliga á su marido á contar con ella. Está obligado á sufrir la inspección de un espíritu inteligente, y no se siente libre para entregarse á todos los caprichos. Y hé aquí porque eran menester á aquellos maridos viciosos mujeres ignorantes.

Moliére habia anatematizado tanto la frivolidad en las *Preciosas ridículas*, como la pedantería en las *Mujeres sábias*: el siglo XVIII no conservó más que la preocupacion que le era cómoda; la regencia la erigió en ley, y todos aquellos hombres de desórden 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 solo entraban en cuenta la fortuna y los títulos, y donde el corazón no se obligaba á cosa alguna; y se ha visto con horror la corrupcion en que cayó entonces la sociedad francesa.

¿Cómo M. de Maistre, que tuvo ante los ojos los

restos de esta corrupcion y los castigos que mereciera, no ha comprendido que la situación degradada de la mujer era una de sus causas primeras, y que la preocupacion contra la elevacion intelectual de las mujeres era la obra del vicio?

Y Quintana, en su *Informe para el arreglo de la Instrucción pública*, dijo lo siguiente:

No hemos hablado en esta exposicion, ni dado lugar entre las bases, á la instruccion particular que debe proporcionarse á 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 instruccion de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educacion que con la instruccion propiamente dicha.

CAPITULO VI

DIVISIONES DE LA EDUCACIÓN

1. Varias divisiones de la educación.

1. Son muchas las divisiones que de la educación se han hecho, pero la fundamental contiene las siguientes partes:

Educación de las facultades del género..

{	vegetativo.
	locomotivo.
	sensitivo.
	intelectivo.
	apetitivo.

La educación tiene, además, algunas denominaciones que no responden á las clasificaciones lógicas. Tales son: educación física y educación psíquica; educación intelectual, educación estética, educación moral y educación religiosa.

Educación física es la educación del cuerpo, así como educación psíquica es la educación del alma (1).

(1) Ya se ha visto en el capítulo III que sólo el alma es educable, y que la educación llamada física corresponde á la educación de las facultades del género sensitivo y locomotivo.

Educación intelectual es el desenvolvimiento de las facultades cognoscitivas de orden superior (1).

Educación estética es para algunos autores la educación de la sensibilidad, y para otros la educación del buen gusto.

Educación moral es la educación de la voluntad, y por educación religiosa se entiende, de ordinario, la educación del sentimiento religioso (2).

(1) Adviértase el error común de considerar como facultades intelectuales las que no lo son.

(2) Véase, respecto á este punto, el capítulo dedicado en este volumen á la educación religiosa.

CAPITULO VII

PRINCIPIOS Y LEYES DE EDUCACIÓN

1. Primeros principios de la ciencia.—2. Principios educativos derivados del concepto general del ser.—
3. Principios de educación relacionados con las categorías de los seres.—4. Principios educativos derivados de los conceptos de perfección y de causa.—5. Principios de educación deducidos de la Filosofía de la naturaleza.—
6. Principios de educación de carácter biológico.

1. Primeros principios de la ciencia. —

De la observación de los hechos, de la experiencia de los siglos, del humano discurso, de los experimentos de los laboratorios y de las aplicaciones de las ciencias fundamentales se han obtenido una serie de verdades ciertas y evidentes relativas á la educación del hombre, que constituyen la trama científica de la Pedagogía moderna.

Algunas de estas verdades tienen el valor de axiomas, y otras son, como los teoremas, demostrables por medio de razonamientos.

De unas y otras se hacen en este capítulo sumaria indicación.

La ciencia de la Pedagogía, como todas las ciencias, tiene su fundamento axiomático en el principio de contradicción, que es el primero de todos los principios.

Una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo.

Este principio inmutable, que es raíz de todos los principios y que se aplica á cuanto ha existido, á cuanto existe y á cuanto pueda existir, se aplica por esto mismo al acto de educar en su conjunto, así como al sujeto, objeto, fin y medios de la educación, y con él se contrasta, discuten y aclaran todas las teorías pedagógicas.

Otro principio generalísimo, que por ser también común á todas las ciencias lo es á la Pedagogía, es el de razón suficiente.

Si nada hay, si nada existe sin razón suficiente, nada debe haber en la ciencia de educar que carezca de esta razón.

2. Principios educativos derivados del concepto general del ser.—El hombre es un ser, y, sólo por serlo, tiene las propiedades transcendentales ó atributos de todos los seres, á saber: unidad ó indivisión, verdad real y bien ó bondad.

Estos atributos son fundamento de los actos humanos, y, por tanto, de la educación del hombre, y de ellos se deducen los siguientes principios:

La educación ha de mirar á la unidad del educando, esto es, ha de ser integral.

La educación debe buscar en todos los órdenes la verdad y el bien.

El hombre ha de ser educado atendiendo á su unidad específica y á su unidad individual.

La educación debe ser en último término una feliz adaptación, tan exacta como sea posible, á la unidad individual.

Son vicios transcendentales de educación, de que debe huirse en este empeño, la división, que conspira contra la unidad del ser; la falsedad y el error, que atacan á la verdad, y el mal, que es negación de bien.

3. Principios de educación relacionados con las categorías de los seres.—El hombre es un ser substancial (1) y sólo por serlo recibe las categorías ó predicamentos universales de cantidad, cualidad, relación, acción, pasión, tiempo, lugar, modo y hábito.

(1) Ser substancial es el que existe en sí y por sí. Ser accidental es el que existe adherido á una substancia.

La nieve, que existe en sí y por sí, es un ser substancial; la blancura que existe en la nieve y en otras substancias es un ser accidental.

Estos predicamentos, aplicados al hombre, trascienden á la educación y á los demás actos humanos, y son de esta manera fundamento de aplicaciones pedagógicas, que por derivarse lógicamente de principios inmutables son otras tantas leyes de educación.

Por esto, la educación del hombre debe conformarse con la esencia del ser educado y debe asimismo favorecer su existencia.

Por razón de cantidad, referida al sujeto y referida al acto, la educación del hombre debe distribuirse en partes proporcionadas á las que constituyen la esencia del educando.

La cantidad proporcionada es condición necesaria de todo ejercicio educativo.

La cantidad como elemento educativo será, en lo posible, medida.

La educación está siempre condicionada por las categorías de lugar y tiempo.

Todo tiempo es hábil para la educación directa ó indirecta del hombre; pero la época más favorable es aquella en que naturalmente se desarrolla su razón.

La educación es una especie de cualidad (I).

(I) La cualidad se define como categoría diciendo que es accidente que perfecciona á las substancias, así en el ser como en el obrar.

La educación, por ser cualidad, perfecciona al hombre en su substancia y en sus obras.

La educación es un acto en el cual hay sujeto agente y sujeto paciente, causa eficiente y efectos, que á ella corresponden.

La educación ha de ser esencialmente activa, en especial por parte del educando.

La educación, como toda acción, tiene dos formas: una inmanente en el educando, y otra transitiva en el educador.

La educación debe ser en el educando una mutación que le perfeccione.

La educación debe perfeccionar la potencia y la operación (1).

La educación debe desenvolver y perfeccionar racionalmente todas las potencias específicas del hombre.

La educación llega á su mayor rendimiento cuando las facultades llegan al máximum de madurez (2).

(1) Llámase operación la acción que no es creación ni producción.

Las operaciones no son propiamente educables sino las potencias de que proceden, pero son perfectibles y se perfeccionan según se perfecciona su respectiva facultad.

(2) Los cuidados pedagógicos posteriores no son obra de educación, sino de conservación.

La educación debe ser preservativo de la corrupción.

La educación tiene por fin inmediato la formación de buenos hábitos (1) para desarrollar las buenas disposiciones (2) y contener el de las malas.

El modo es condición necesaria de la educación.

El hombre ha de ser educado en relación (3) con sus fines y sus necesidades.

Más importa en la educación multiplicar las relaciones que multiplicar los términos.

La relación es la esencia de los métodos y procedimientos de educación.

La educación es principalmente cualidad y forma (4), cantidad y proporción, acción y hábito y relación y método (5).

4. Principios educativos derivados de los conceptos de perfección y de causa. — Los

(1) Hábito es cualidad que perfecciona la operación.

(2) Disposición es hábito poco arraigado.

(3) La relación como categoría ó predicamento universal de las substancias es orden ó respecto de una cosa á otra.

(4) La forma es metafísicamente una especie de cualidad.

(5) El método de educación — dice Spencer — debe inspirarse en la marcha de la civilización. Véase la página 750 del tercer tomo de mi *Bibliografía pedagógica hispano-americana*.

principios metafísicos de perfección y de causa dan también lugar á las siguientes leyes de educación:

En la educación, como en todo acto humano, hay que proceder siempre con sujeción á un fin, que lógicamente será un bien apetecible.

Todo cuanto hay en el educando procede de una causa.

La educación del hombre sería perfecta si en este empeño pudiera llegarse á la investigación total de las causas y á la previsión completa de los efectos.

Será obra escogida del educador ordenar las causas ó agentes de la educación á los fines primarios de esta empresa.

La perfección es el fin inmediato de la educación, y la educación será relativamente completa cuando el hombre llegue á adquirir toda la perfección de que es capaz.

El orden, que es una especie de perfección, y la belleza, que es claridad y esplendor de la perfección, son también fines de la educación.

5. Principios de educación deducidos de la Filosofía de la Naturaleza.—El hombre es un ser corpóreo natural, y en este concepto todos sus actos y, por tanto, su educación, deben ajustarse á las leyes que regulan la existencia de los seres naturales.

Proclamando en la edad antigua estas leyes, dice el *Panchatantra*:

“El impulso natural es invencible.”

El natural de uno no puede ser alterado por la enseñanza. Por mucho que calientes el agua, ella se enfría luego (1).

“Más probable es que el fuego enfríe y que los rayos de la luna quemem que poder cambiar en el mundo el natural de los mortales (2).”

Comenio dice en el capítulo VIII de su *Didáctica magna* que “la naturaleza da el ejemplo”.

Y, siguiendo á Cicerón, añade en el capítulo XIV:

“Si tomamos á la naturaleza por guía no perderemos nunca el buen camino.”

“La naturaleza—dice Pestalozzi en la *Velada de un solitario*—desenvuelve todas las fuerzas de la humanidad por el ejercicio, y el uso las acrecienta.”

La sabiduría tradicional nos ha legado las leyes naturales que son, en su mayoría, otros tantos principios de educación demostrados por la ciencia moderna.

(1) Pág. 310 de la traducción castellana del Sr. Alemany. (Madrid, 1908.)

(2) Pág. 91 de la citada traducción.

He aquí las que se refieren á la naturaleza del hombre.

El hombre, como todos los seres naturales, está constituido de materia y forma substancial.

La naturaleza prepara la materia antes de dar la forma, principio en el cual deben descansar todos los actos de educación é instrucción.

Y como el hombre es ser natural, á él y á su educación se aplican los siguientes principios naturales.

La naturaleza mira á la conservación de las especies más que á la de los individuos.

De aquí se deduce que la educación debe acomodarse á las condiciones naturales de la especie humana.

En la naturaleza hay siempre una razón de causa final, y siendo esto así, en todo hecho de educación debe haber una razón de fin.

En la naturaleza no se produce nada casualmente, sino necesariamente.

La naturaleza, que no hace nada en vano, sólo se vale de causas necesarias.

No será posible, por tanto, educar acertadamente sino estudiando las causas naturales necesarias y los efectos que ellas necesariamente producen.

La naturaleza es un orden admirable no inte-

rrumpido, pues en este orden, *lo supremo de lo inferior toca á lo ínfimo de lo inmediato superior.*

La naturaleza no confunde sus obras, sino que las conserva perfectamente distintas, y en esta verdad se funda la necesidad de distinguir claramente las obras parciales de educación.

El hombre, como todos los seres naturales, está sujeto á mutaciones, y en esta categoría ó propiedad generalísima de los seres que constituyen la Naturaleza (1), se funda el siguiente principio:

La naturaleza se vigoriza y refuerza con el movimiento frecuente, y por esto la educación tiene como ley necesaria el ejercicio ordenado.

Quien sea hombre — dice el *Panchatantra* (2)—ha de proceder siempre con esfuerzo.

Se aumentará el genio con el ejercicio—dice Vives (3)—y se vigorizará la memoria con la práctica.

Y el insigne Menéndez Pelayo ha dicho (4):

(1) Todo ser natural tiene la mutación como propiedad generalísima.

(2) Pág. 209, de la traducción castellana del Sr. Alemany.

(3) *Introducción de la Sabiduría*. Tomo LXV de la Biblioteca de Autores Españoles.

(4) Prólogo de la *Historia de la Literatura Española desde los orígenes hasta 1900*, por Fitzmaurice Kelly.

“Nadie posee ni sabe de verdad, sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido ó averiguado.”

La naturaleza no interrumpe sus obras, sino que las lleva hasta el fin.

Conclusión—decía Pestalozzi (1)—es la gran ley de la naturaleza. Lo inconcluso no es verdadero.

La naturaleza espera para obrar el tiempo favorable, y no se precipita, sino que procede lentamente; todo lo cual obliga á que la educación sea obra de lentitud, pero de perseverancia, y á que su acción no se adelante, sino que siga, acompañe y guíe á la naturaleza.

La educación es, además, obra de tiempo, y de tiempo favorable.

La naturaleza conserva justa proporción entre la cantidad y la cualidad.

La naturaleza tiene leyes de procedimientos, que son también leyes de educación.

La naturaleza no da saltos, sino que avanza gradualmente.

La naturaleza comienza sus operaciones por la parte más interna.

La naturaleza procede de lo imperfecto á lo perfecto, y pasa de lo fácil á lo difícil.

(2) Véase la pág. 88 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* de la traducción castellana hecha en Leipzig el año 1891.

Todos estos principios pedagógicos que son aplicación estricta de las leyes naturales pueden resumirse en las siguientes conclusiones:

LA EDUCACIÓN SE HA DE CONFORMAR CON LAS LEYES DE LA NATURALEZA.

LA EDUCACIÓN DEBE COADYUVAR EFICAZMENTE, GUIÁNDOLE Y FORTIFICÁNDOLE, AL DES-ENVOLVIMIENTO NATURAL.

“El orden—decía Comenio (1)—, que debe ser la regla universal de enseñanza, no debe ni puede tomarse más que de la escuela de la naturaleza.”

Y Pestalozzi dijo en su obra *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos* (2):

“¡¡Hombre! imita los procedimientos de la naturaleza.”

Pestalozzi, Rousseau y otros pedagogos famosos han proclamado con más ó menos acierto los principios de la naturaleza como leyes de educación; pero nadie acertó á exponerlos y á razonarlos como lo hizo Comenio en su *Didáctica magna*.

Véanse particularmente sus capítulos del XIV al XVIII, ambos inclusive.

La observación de las leyes naturales como principios de educación libra á este acto transcendental de todo inútil artificio.

6. Principios de educación de carácter

(1) Véase el cap. XIV de su *Didáctica magna*.

(2) Pág. 82 de la citada edición castellana.

biológico.— El hombre es un ser natural organizado, y, en este concepto, todos sus actos y, por tanto, su educación deben sujetarse á las leyes de la Biología.

El hombre es un ser vivo, y la vida es movimiento.

O de otra manera:

El movimiento es ley de la vida.

La vida es un acto ó movimiento del ser viviente que se realiza en el mismo individuo en que se origina.

En el acto de la vida intervienen dos factores: uno individual, según la especie, y otro externo, que son los medios de sustento.

Sin estos medios no puede subsistir el ser vivo; pero, á pesar de ellos, los seres vivos tienen vida limitada según las leyes de su especie.

Los seres vivos y, por tanto, el hombre, tienen como condiciones características la inestabilidad y la forma.

La materia orgánica es esencialmente movable y remudable.

A pesar de ello y á favor de ello el hombre, como todos los seres vivos, conserva y reproduce siempre su forma específica.

La ley de la especie, ó sea, su energía individual, representa en los seres vivos la espontaneidad natural de los individuos: los medios de sustento, que se hallan en el medio ambiente,

representan las influencias exteriores que obran sobre los seres vivos.

Por esto, *la educación del hombre es siempre producto de dos factores, á saber: la espontaneidad individual y la receptividad universal.*

Cada cual—ha dicho D. F. Giner de los Ríos—se educa ante todo por sí mismo (1):

Será, pues, base biológica de la educación dirigir y favorecer racionalmente, en primer término, la espontaneidad ó actividad natural del educando, que representa la suma de sus energías y aprovechar cuanto sea posible para ello las mejores condiciones del medio ambiente.

Mas cúidese de que los excitantes educadores estén en relación con la resistencia de los educandos, que hayan en el momento de la aplicación y que sean para ellos adecuados en todas sus circunstancias.

Las crisis violentas en vez de educar exasperan.

La educación es obra de excitación, pero no de irritación.

La vida es movimiento, y como tal es acción mirando á su origen y pasión mirando á su término.

(1) Pág. 14 del opúsculo titulado *Pedagogía universitaria*. Barcelona, 1905.

La acción y la pasión, en el orden educativo, san de ser armónicas.

El elemento activo de la educación debe ser el educando más que el educador; la acción de éste debe emplearse en despertar y desenvolver racionalmente la actividad del educando.

CAPITULO VIII

PRINCIPIOS DE EDUCACIÓN REFERENTES Á LA HERENCIA

1. Concepto de la herencia.—2. Conclusiones relativas á esta ley biológica.—3. Aplicaciones pedagógicas.

1. Concepto de la herencia.—Transmitiéndose por descendencia las leyes de la especie y muchas condiciones particulares de unos individuos á otros, será conocimiento preliminar de la educación las leyes y datos de herencia deferentes al educando.

Herencia es la ley biológica, en virtud de la cual, todos los seres dotados de vida *tienden* á repetirse en sus descendientes.

La herencia es como la identidad de la especie (1).

2. Conclusiones relativas á la herencia.—La ley de la herencia ha sido estudiada en las funciones fisiológicas de los seres organizados, en los instintos, en las facultades cognosciti-

(1) Mr. Ribot: *Herencia psicológica*.

vas (sensitivas y racionales), en las pasiones y en los afectos, en los hábitos, en la historia y hasta en el carácter nacional para inducir sus leyes y descubrir sus misterios; pero después de muchas observaciones y experiencias, de pruebas, contrapruebas y excepciones (cuyo estudio es curioso y ameno), se han concluído estas verdades:

La herencia, desde el punto de vista de los hechos, es una ley de la vida (ley biológica), cuya causa es la identidad parcial entre los elementos del ser de los padres y del hijo.

Todo animal hereda NECESARIAMENTE de sus padres los caracteres de la especie (caracteres específicos).

Los padres tienen tendencia á legar los caracteres psíquicos, generales é individuales, ANTIGUOS ó RECIENTEMENTE ADQUIRIDOS (1).

Uno de los padres puede ejercer influjo preponderante sobre la constitución mental del hijo.

Los descendientes heredan con frecuencia cualidades de sus antepasados sin parecerse á sus padres (2).

Ciertas cualidades muy notables suelen ma-

(1) Ley de la herencia directa é inmediata.

(2) Atavismo.

nifestarse en los descendientes en la misma edad que se manifestaron en sus padres (1).

3. Aplicaciones pedagógicas. — De estas conclusiones puede hacerse alguna aplicación pedagógica, aunque solamente las dos primeras ofrezcan la universalidad de la verdad científica.

Las cuatro últimas conclusiones, aunque se refieren á hechos contingentes, se cumplen tan á menudo, que no es posible prescindir de ellas en la obra de la educación.

Por estas conclusiones nos explicaremos fácilmente muchas cualidades de los niños que podrían ser mal juzgadas sin este conocimiento.

Observamos en ellos á veces malas cualidades, y quizá somos severos al apreciarlas, sin considerar que tales cualidades han sido heredadas lo mismo que el color del pelo ó los rasgos de la fisonomía.

¡Cuántas veces atenuaríamos el castigo si pensásemos que los niños no pueden llevar toda la responsabilidad de sus actos, no sólo por el estado imperfecto de sus facultades, sino también por consecuencias ineludibles de la ley de la herencia!

Pudiendo transmitirse por la herencia las buenas cualidades *adquiridas*, debemos consi-

(1) Ley de la herencia en épocas correspondientes.

derar que, cuando conseguimos alguna perfección en un niño, no sólo influímos en un individuo, sino que acaso influímos en muchos de sus descendientes. Por esto la eficacia de la educación es de una importancia que no podría sospecharse si las leyes de la herencia no la hubieran revelado.

Bien se advierte en dichas leyes que las cualidades individuales, naturales ó adquiridas, no se transmiten necesariamente, y de esto se deduce:

Que no debemos descuidar la obra de la educación, aunque los antecedentes hereditarios sean favorables, por si la herencia no se cumple.

Que no debemos desesperar de la buena educación de un niño, aunque sus antecedentes hereditarios sean desfavorables, porque, además de que la herencia no se cumple siempre, las malas cualidades, aun las heredadas, se modifican y hasta se anulan por la obra de la educación.

Y que es necesario rectificar los medios de educación cuando se observa que la ley de la herencia comienza á cumplirse en un niño respecto á las cualidades individuales de sus progenitores.

Es el educando un niño—dice el ilustre D. Andrés Manjón en las *Hojas del Ave María*—que va para

hombre, un vástago de familia, de la raza y de la humanidad, que hereda á todos sus progenitores y transmite la herencia, mejorada ó empeorada, á todos sus descendientes. Por eso puede considerarse la estirpe como una cadena en la cual cada hombre es un eslabón, y cada eslabón es el sostén responsable de toda su casta.

Es ley de naturaleza que los hijos se parezcan á los padres. La estatura, longevidad, robustez ó enfermedad, la fuerza ó la debilidad, la inteligencia, la voluntad, las pasiones, las inclinaciones, los instintos y aptitudes que son transmisibles suelen transmitirse de padres á hijos.

Esos rasgos de familia dan á las familias, pueblos y razas fisonomía especial que las distingue física y moralmente.

El pueblo expresa esta voluntad experimental en dichos como estos: De tal palo tal astilla. De casta le viene al galgo el ser rabilargo. El que á los suyos se parece ni mengua ni crece. Y es que al nacer el hombre tiene lo que le dan, y al reproducirse, transmite lo que él tiene.

Si alguna ley clara hay en la reproducción es esta: "Todos los seres vivos tienden á reproducirse en sus descendientes." O lo que es lo mismo: "Todo ser vivo se reproduce en otros seres semejantes á él ó á otros que fueron antes que él y se llaman progenitores." Esto último quiere decir que la herencia á veces (á primera vista) da saltos, y el hijo se parece al abuelo y no al padre, ó á los abuelos más que á los padres.

Mirando así las cosas, la herencia no es asunto despreciable para la educación pedagógica, sino muy importante, y tiempo vendrá en que los hombres

aprendan que bajo este punto de vista, valen más que los gallos, perros y caballos, más que las patatas, el trigo y las remolachas.

Pero hoy no lo saben, pues mientras seleccionan para vegetales y animales reproductores las mejores semillas y los mejores tipos de las mejores razas; para reproductores del rey de la creación no hay selección; todos valen, incluso los tísicos, alcohólicos, neuróticos y degenerados. El capricho, la pasión, el interés se anteponen con frecuencia á la salud, robustez, temperancia, equilibrio, hombría y temperamento sanos, fuertes y de raza, que son los más seguros y los más perpetuables en los descendientes. Cuántas desgracias individuales y sociales se evitarían con sólo atender á esta verdad de experiencia y buen sentido: La herencia es la transmisión de los caracteres, atributos y propiedades (y, por tanto, de la propensión á los vicios y enfermedades) que tienen el ser ó los seres procreadores.

Esto lo sabe la mujer que tiene gallinas y conejos en su corral; el cazador que tiene perros y perdices de caza; el ganadero que tiene ovejas, cerdos ó caballos en sus cuadras; y lo ignoran con demasiada frecuencia el padre que tiene hijos y el hijo que aspira á ser padre. Y si no lo ignoran, atropellan á sabiendas la sacrosanta ley de la naturaleza que continúa y copia y reproduce por los padres la obra más grande de la creación, que es el hombre sano de cuerpo y alma, por la descendencia.

Dicen en Castilla "que quien fuera de su pueblo va á casar ó va engañado ó va á engañar", aludiendo á lo que importa saber quién es cada cual y de quién procede; pues así como el fondo de nuestras variaciones es la identidad del yo ó del ser per-

sonal, así el fondo de la persona es la familia ó la raza, y muy bien pudiéramos decir que cada individuo es el resumen de su casta, respecto de su pasado, y el responsable de su casta respecto del porvenir.

¿Es ó no es importante para apreciar el producto conocer los factores? Pues si lo es, ya sabéis que el educando es un producto cuyos factores son sus padres ó progenitores.

¿Es ó no importante para obtener buen grano sembrarlo sano, para obtener buenos pollos incubar buenos huevos, para conseguir buenos potros tener buenas yeguas de pura sangre, de buena hechura y raza? Pues ampliad la regla, que animales somos y según leyes biológicas nos propagamos y conservamos.

De estos preliminares deduce el Sr. Manjón las siguientes conclusiones:

1. Si quieres tener hijos sanos y fuertes, sélo tú, séalo tu mujer y séanlo vuestros padres y ascendientes. Con mala sangre no pueden hacerse buenas morcillas, dice un adagio vulgarísimo de Castilla.

2. Si tú, médico, si tú, pedagogo, queréis conocer á vuestros enfermos y educandos, estudiadlos en sí y en sus antecesores. Ni el oficio de médico ni el de pedagogo se ejercen á conciencia sin conocer las familias, y si tuviéramos talento práctico, el cuidado de la salud y de la educación de las familias estarían constantemente á cargo de unos mismos doctores y maestros.

3. Habiendo herencia fisiológica y psicológica, en lo físico y en lo espiritual conviene saber lo que es personal y lo que viene de herencia, para curar y educar. Muchas veces castigamos en los hijos los

vicios de los padres y otras atribuimos á los padres las faltas personales de los hijos.

4. Los iracundos producen en sus hijos la ira, los miedosos miedo, los envidiosos envidia, los celosos celos, los apasionados pasión, los libertinos libertinaje, los ebrios embriaguez, los pendencieros pendeñicia, los anémicos anemia, los herpéticos herpe, y así de otros defectos y enfermedades trasmisibles. "Los padres comieron agraces y los hijos sintieron la dentera", dice Jeremías. (C. 31, v. 29.)

5. Siendo las familias, pueblos y razas tan diferentes en sus aptitudes, tendencias y necesidades (físicas, intelectuales y morales), no á todas conviene una misma educación. No olviden esto los que para educar á sus hijos los *extranjerizan*, bien mandándolos fuera, bien trayendo extranjeros para maestros de sus familias.

CAPITULO IX

OTROS PRINCIPIOS Y LEYES DE EDUCACIÓN

1. Principios de educación derivados de la Fisiología y de las ciencias del espíritu.—2. Otros principios de educación.—3. Un método de Pedagogía científica.

1. Principios de educación derivados de la Fisiología y de las ciencias del alma y del espíritu.—El hombre es un ser natural organizado del reino animal, y, en tal concepto, sus actos, incluso el de la educación, deben sujetarse á las leyes de la Fisiología, y como es además *racional*, sus actos y su educación deben sujetarse también á las leyes de la Psicología, de la Lógica y de la Etica, que regulan su vida, así en orden al entendimiento como en orden á la voluntad.

De unas y otras se hará especial aplicación en los capítulos siguientes, que tratan de las funciones orgánicas y de las potencias del alma; pero conviene ahora resumir en breves párrafos las conclusiones de dichas ciencias de más aplicación en los estudios pedagógicos.

1.º Todas las facultades del alma son naturalmente educables.

2.º “El espíritu—decía Locke—es la parte principal de la naturaleza humana, y la educación debe referirse, sobre todo, al interior del hombre.”

3.º Hay facultades (pocas) que se desenvuelven espontáneamente, y otras (las más) que necesitan ser educadas.

4.º Para educar las facultades del alma es necesario tener en cuenta el orden en que se manifiestan, y el estado en que se hallen, *así como las anomalías que en ellas se observen.*

5.º Para adelantar en la obra de la educación es necesario conocer, no sólo las condiciones comunes á todo niño, sino las particulares de cada uno.

6.º La educación debe perseguir el mayor ejercicio de las facultades menos desenvueltas en los educandos.

7.º Cuando más defectuoso sea un niño, más atención merece de parte del maestro (1).

Para terminar esta exposición sumaria de principios pedagógicos basta enunciar los si-

(1) Generalmente, el maestro distingue y prefiere á los más amables; pero así falta á uno de sus principales deberes.

“El fin de la educación—ha dicho Paulsen—es la elevación y formación de la masa.”

güientes, sacados con facilidad y por consecuencia legítima de los que se han expuesto en anteriores capítulos.

1.º El hombre es siempre educable.

2.º La educación es acción propia y privativa del hombre.

3.º Para educar al hombre es preciso conocerle.

4.º El hombre ha de ser educado conforme á su fin.

5.º Es necesario educar al hombre conforme á su naturaleza, esto es, como ser inteligente y libre.

6.º No basta seguir y ayudar á la naturaleza; hay que luchar contra ella cuando sea preciso.

7.º El mejor método de educación consiste en secundar la obra de la naturaleza, dirigiendo cada facultad hacia su objeto.

8.º El ejercicio adecuado es medio general y necesario de educación.

9.º El ejercicio educativo debe ser movimiento ordenado dirigido á un fin.

10. Los ejercicios educativos pertenecen todos á uno de estos géneros: percepción del mundo sensible, adquisición de la verdad, percepción de la belleza y práctica del bien.

11. La educación requiere: autoridad en el

maestro, acción en el educando y método ú organización en el ejercicio.

3. Un método de Pedagogía científica.—

No forman ciertamente los capítulos anteriores un tratado científico completo y definitivo de la Pedagogía moderna; pero la articulación de sus razonamientos inicia un método que, en el aspecto de las aplicaciones de otras ciencias, puede ser fecundo en extremo para los estudios pedagógicos.

CAPITULO X

NOTAS DE LA EDUCACIÓN

1. Notas de la educación.—2. La educación ha de ser integral, armónica y progresiva.—3. Ha de ser también racional, profundamente religiosa, social, nacional y patriótica.—4. La educación ha de ser también adecuada, suficiente y ordenada.—5. Educación benévola, continua y clínica.

1. Notas de la educación.—Con el título de notas de la educación se enumeran, más que se explican, en algunos tratados de Pedagogía varios calificativos de la educación.

La educación—dicen—ha ser integral, armónica y progresiva, y estos calificativos, no sólo se explican, sino que se razonan por medio de los principios pedagógicos expuestos en los capítulos precedentes.

De igual modo se justifica por medios lógicos que la educación sea racional, profundamente religiosa, social, nacional y patriótica, y en otros órdenes adecuada, suficiente y ordenada.

2. La educación debe ser integral, armó-

nica y progresiva.—La educación, acomodándose á las leyes de su objeto, debe ser integral, esto es, aplicada á todas las potencias del espíritu, y armónica, esto es, que atienda á cada facultad según su relativa importancia, subordinando al ejercicio de las superiores el de todas las demás.

La educación, acomodándose á leyes que rigen el desarrollo espontáneo de las facultades del hombre, debe ser gradualmente progresiva, lo cual quiere decir que se aplique aumentando la intensidad de los ejercicios según el desenvolvimiento natural de dichas facultades.

La vida del hombre—decía Raimundo Lulio—consiste en la concordancia de sus elementos.

Comenio escribió su *Didáctica magna* bajo el principio integral de enseñar todo á todos.

En el capítulo X de dicha obra afirma que la instrucción y la educación en la escuela deben ser universales.

Herbart decía que es preciso excitar el interés del educando en todas direcciones y que las partes de la educación deben relacionarse.

3. La educación ha de ser racional, profundamente religiosa, social, nacional y patriótica.—La educación para que responda á la nota esencial del hombre ha de ser racional,

y ha de ser profundamente religiosa para que el educando pueda alcanzar su último fin.

Sobre la necesidad de que la educación sea religiosa han escrito bellas páginas Comenio, Overberg, Vives, Pestalozzi, Dupanloup, D. Andrés Manjón, el P. Ruiz Amado, Crespo Toral, los Hermanos de las Escuelas Cristianas y otros autorizados pedagogos de que se da circunstanciada noticia en el capítulo de este volumen dedicado á dicho importante asunto.

La educación ha de ser social porque el hombre ha nacido para vivir en sociedad, y á la sociedad debe el cumplimiento de transcendentales deberes, y ha de ser también nacional, para que el educando se adapte fácilmente á 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 á nuestra carne y á 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 á España días de prosperidad y de esplendor.

No el poder que España perdió hace tiempo, sino el valor, la arrogancia, la hidalguía y aun la nobleza que caracterizaban á España, se van perdiendo poco á poco; y se perderán del todo si el mal no se ataja en la educación primaria.

“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 á la obra de la educación y de la enseñanza.

4. La educación, para que responda á las leyes del ejercicio, ha de ser adecuada y ordenada, y ha de ser suficiente para que el hombre pueda realizar los fines de la vida.

(1) Véase *L' Education nationale*, por el P. Didon.

Pestalozzi quería que la educación fuese benevolencia y bondad continuas (1), y el señor Giner de los Ríos (D. F.) (2) añade á estas notas la de clínica ó de observación directa en cada caso.

Aristóteles quería que la educación fuese una, y así dijo en el capítulo I del libro V de su *Política*:

Además, en cada especie de facultades ó de artes hay cosas que aprender con anticipación y hábitos que contraer para estar en aptitud de ejecutar los trabajos; de suerte que es evidente que para las acciones virtuosas ocurre lo propio. Pero como no hay más que un objeto único para la ciudad, se deduce evidentemente que la educación debe ser también una y la misma para todos, y que la dirección debe ser común, y no abandonada á cada particular, como se hace en nuestros días, en que cada uno dirige la educación de sus hijos y les da el género de instrucción que juzga conveniente. Sin embargo, lo que es común á todos debe ser también aprendido en común. Al mismo tiempo, no hay que imaginarse que cada ciudadano se pertenece á sí mismo, sino que todos los ciudadanos pertenecen á la ciudad; porque cada individuo es miembro de la ciudad, que el cuidado que se da naturalmente á cada parte debe estar también naturalmente en armonía con el cuidado que se debe tener del todo.

(1) Pág. 175 de *Pestalozzi y la educación elemental* por G. Compayré. Madrid, 1909.

(2) Pág. 107 de su opúsculo titulado *Pedagogía universitaria*. Barcelona, 1905.

CAPÍTULO XI

VICIOS GENERALES DE EDUCACIÓN

1. Falta de acción.—2. La rutina y sus desastrosos efectos.

1. La falta de acción.—No son pocos los vicios generales de la educación primaria española que aquí se podrían apuntar. Baste citar dos, de los cuales se derivan otros muchos; á saber: la falta de acción y la rutina (1).

En muchas escuelas, por motivos varios, no se educa; se enseña algo y no bien, sin preocuparse nadie del fin de la enseñanza.

En otras se intenta educar por medio de la palabra. La palabra es, sin duda alguna, un medio eficaz de educación, pero no el principal. Para educar es necesario *hacer* más que *hablar*.

Fate, e non parlate, dicen los italianos, y en efecto: la educación no es nada si no es eminentemente práctica.

(1) En la cual se comprenden todas las especies de formulismos.

"La teoría sin práctica no es teoría, es utopía; la práctica sin teoría no es práctica, es rutina."

Es vicio general de educación y aun de instrucción el verbalismo, que subsiste en algunas escuelas, por no querer saber que la educación no se produce con palabras, sino con obras (1).

El niño debe hacer cuanto pueda por su propia perfección, reservándose al maestro el trabajo difícil y meritorio de encauzar, dirigir y completar la acción del niño siempre que sea necesario.

No conviene que el maestro sea el único que invente y hable en la escuela; es preciso, además que el niño escuche, hable y *haga*.

El niño debe ser un gran educador de sí mismo (2).

De esta suerte, la obra escolar será verdaderamente educativa y el niño irá adquiriendo medios de vencer por sí los obstáculos que para cumplir con sus deberes y su destino le ofrecerán en la vida las impurezas de la realidad.

Sólo así la escuela puede ser feliz interme-

(1) Esta moderna tendencia pedagógica se llama con cierta impropiedad *método activo*.

(2) Al llegar la crisis de la pubertad puede decirse que comienza á disminuir la eficacia de la educación y á aumentar la importancia de la autoeducación.

diaria entre la familia, de quien recibe el niño, y la sociedad, á quien lo entrega.

Es necesario, ante todo, "preparar bien á los niños para la vida." Es bueno que se explique en la escuela el catecismo de la Doctrina cristiana y que se aprenda de memoria; pero es necesario, además, acostumbrar á los niños á la oración, á que asistan á misa (los días de precepto, por lo menos), á que practiquen la caridad y á que frecuenten los Sacramentos de la Penitencia y de la Comunión.

Hay que recomendar la obediencia y cantar la hermosura de esta virtud; pero es más interesante que el niño adquiera en la escuela el hábito de obedecer. Conviene que el maestro explique en la escuela lo que es una carta y las reglas para escribirla; pero es más provechoso que los mismos niños escriban cartas.

2. La rutina y sus desastrosos efectos.—

La rutina (1) es una degeneración del hábito, aun cuando el hábito sea bueno, la rutina lo esteriliza (2).

La rutina es peor que la inacción (3).

El que no hace nada sabe que falta á sus

(1) Rutina quiere decir *ruta pequeña*.

(2) Bueno es el hábito de rezar; pero el que reza rutinariamente saca poco provecho de la oración.

(3) La corrupción de lo óptimo es pésimo.

deberes; pero el que obra por rutina se imagina que cumple con todas sus obligaciones, y casi hace lo mismo que el que no hace nada.

El rutinario es como las niñas que cosen sin nudo en la hebra; hacen todo lo que hacen las costureras, pero no cosen.

El que obra por rutina quita á los actos el valor de la racionalidad; la razón está de más para el que es rutinario.

La rutina es una infección de los hábitos, que acaba pronto con la vida y el valor de las acciones.

La rutina es la negación de toda iniciativa, de toda originalidad y de todo progreso.

El rutinario es un hombre preso en sus propias redes.

La rutina esteriliza todo movimiento intelectual y seca todo fruto de la voluntad.

La rutina nos lleva á estar hoy como ayer, mañana como hoy, y siempre igual.

Las obras rutinarias tienen la apariencia y la infecundidad del desierto.

La rutina es un efecto de pereza intelectual y del apego exagerado á lo consuetudinario.

Cabe la rutina en obras y palabras, y cabe, por desgracia, en la educación é instrucción del hombre.

El trabajo diario del maestro contribuye á

limitarle cada vez más el horizonte y á dejarle caer en la rutina.

La rutina lleva al maestro á aplicar siempre los mismos medios pedagógicos, sin reparar en que cada niño es un caso diferente, y que, además, un mismo niño sufre cambios notables durante la misma edad escolar.

Para combatir la rutina renovemos á menudo los procedimientos escolares. Quevedo decía que era preciso mudar de palabras como de camisa; pero más necesaria es esta mudanza en los métodos de educación.

La rutina es hipócrita: se introduce lentamente en las mejores obras y destruye sus frutos. Toda vigilancia será, por tanto, poca en los maestros para librar á sus discípulos y para librarse ellos de tan funesto enemigo.

CAPITULO XII

FACULTADES DEL ORDEN VEGETATIVO

1. Nutrición y crecimiento.—2. Respiración y fonación.—
3. Circulación y digestión.—4. Secreción.—5. La piel y sus funciones.—6. Aplicaciones pedagógicas.

1. Nutrición y crecimiento.—Las facultades del orden vegetativo (1) (comunes á los animales y á las plantas) son tres: nutrición, crecimiento y reproducción.

(1) No debe causar extrañeza que el alma humana tenga facultades vegetativas y locomotivas, porque el hombre "es como el mineral, *vegeta* como la planta, *siente* como el animal, *entiende* y *quiere* como los ángeles y está hecho á imagen y semejanza de su mismo Criador".

Con razón pudo decir el insigne Fabra, corrigiendo palabras célebres de Linneo; los minerales crecen; los vegetales crecen y viven; los animales crecen, viven y sienten; los hombres crecen, viven, sienten, inventan y perfeccionan los inventos.

Lapides, crescunt; vegetabilia, crescunt et vivunt; animalia, crescunt, vivunt et sentiunt: homines autem crescunt, vivunt, sentiunt, ratiocinantur, inventunt et inventa perficiunt.

La nutrición tiene por objeto la conservación del individuo, así como el crecimiento darle las proporciones correspondientes á la especie.

La reproducción sirve para conservar la especie.

Para que estas facultades se ejerciten es necesaria la asimilación de los alimentos.

La asimilación repara las fuerzas perdidas por el ejercicio y produce el crecimiento en el primer tercio de la vida; repara solamente en el segundo las fuerzas perdidas por el ejercicio, y en el último no alcanza siquiera á esta reparación.

2. Respiración y fonación.—Las funciones de nutrición son cuatro: respiración, circulación, digestión y secreción.

El aparato respiratorio se compone de las fosas nasales, faringe, laringe, tráquea, bronquios y pulmones.

La respiración se produce de la manera siguiente: al ensancharse los pulmones por un esfuerzo muscular, el aire, merced á su peso, penetra por las fosas nasales en la faringe, pasa por la laringe, la tráquea y los bronquios y llega á los pulmones; la sangre negra que allí hay toma el oxígeno del aire, se convierte en roja y despidе anhidrido carbónico que, mez-

clado en los restos del aire que hay en los pulmones, es lanzado al exterior mediante otro esfuerzo muscular, volviendo por los bronquios, la tráquea, la laringe, la faringe y las fosas nasales.

La respiración consta de dos partes: la inspiración, por la cual el aire penetra en los pulmones, y la espiración, por la cual el aire se lanza fuera (1).

El aparato de la voz es el mismo de la respiración.

Cuando se da á la espiración cierto grado de esfuerzo mayor que el necesario para la respiración, se producen los sonidos orales, función que recibe el nombre de fonación.

Muchos defectos de fonación tienen su origen en faltas del oído.

Para educar el aparato de la voz hay que observar sus funciones (2).

Los órganos de la respiración se robustecen y desarrollan con el ejercicio al aire libre.

Hemos de procurar que los niños lleguen á tener pulmones amplios.

(1) Un adulto sano respira próximamente 18 veces por minuto.

(2) Véanse los párrafos correspondientes en el capítulo de esta obra que trata de *Antropomería pedagógica*.

La capacidad respiratoria es la medida de la vitalidad (1).

El ejercicio de las piernas (y sobre todo la carrera) desarrolla más el pulmón que los ejercicios de los brazos.

Corriendo se respira una cantidad de oxígeno siete veces mayor que estando en reposo.

La natación es el más vigoroso de los ejercicios respiratorios.

Los miasmas de la respiración (2) son venenosos; por esto el ejercicio en locales cerrados es siempre nocivo, y será tanto más nocivo cuanto más acelere la respiración (3).

El oxígeno es el excitante por excelencia de todas las funciones vitales.

El aire del mar y el de la montaña activan la respiración (4).

El aparato de la voz se perfecciona con la

(1) El índice de vitalidad le fijan para los adultos muchas Compañías de Seguros de vida multiplicando por 100 la circunferencia torácica hallada en el estado de reposo respiratorio y dividiendo el producto por la talla.

(2) Llamados *ptomainas* pulmonares.

(3) La causa principal de la sofocación es la producción excesiva de anhídrido carbónico. Cuando este gas no se desasimila bien produce disnea.

(4) "El niño necesita baños de luz... solar, inhalaciones de ozono... campestre y ejercicios de gimnasia montaraz."

conversación, la lectura en alta voz, la recitación y el canto.

3. Circulación y digestión. — El aparato circulatorio se compone del corazón, de las arterias y de las venas.

El corazón es un músculo con cuatro huecos, que se denominan aurículas y ventrículos.

Las dos aurículas están sobre los dos ventrículos.

La aurícula derecha y el ventrículo del mismo lado contienen sangre venosa ó negra; la aurícula izquierda y el ventrículo del mismo lado contienen sangre arterial ó roja.

Cada aurícula se comunica con el ventrículo del mismo lado.

La circulación se verifica de la manera siguiente:

La sangre roja sale del ventrículo izquierdo por la arteria aorta y es conducida por otras arterias á todas las partes del cuerpo; llega á los vasos capilares, deja allí las substancias asimilables y recoge las inútiles, convirtiéndose en negra; la cual vuelve al corazón por las venas, que la vierten en la aurícula derecha; pasa la sangre luego al ventrículo derecho y á los pulmones, donde se convierte en roja, á beneficio de la respiración; vuelve la sangre otra vez al corazón, donde entra por la aurícula izquier-

da, pasa al ventrículo del mismo lado y sale otra vez por la arteria aorta para pasar de nuevo por los órganos citados.

Conviene observar en los niños el número de pulsaciones (1).

El aparato circulatorio se desarrolla con el ejercicio corporal al aire libre.

En la obra de la educación física lo primero es conseguir que la sangre sea rica en oxígeno.

El aparato digestivo se compone de la boca, faringe, esófago, estómago, intestino delgado é intestino grueso.

Las glándulas salivares, el hígado y el páncreas son órganos anejos del aparato digestivo.

Los alimentos sólidos se mastican en la boca y se mezclan con la saliva, se tragan ó degluten, pasando por la faringe y el esófago al estómago, donde se convierten en quimo, merced á los movimientos del estómago y al jugo gástrico; pasa el quimo al intestino delgado, donde, en virtud de los movimientos peristálticos de los intestinos, se mezcla con la bilis, el jugo pancreático y el jugo intestinal para convertirse en quilo.

El quilo es absorbido por los vasos quilíferos mientras pasa por los intestinos delgados

(1) Véase el párrafo correspondiente en el capítulo de esta obra que trata de *Antropometría pedagógica*.

y por el principio de los gruesos, y entra en el torrente circulatorio en condiciones de ser asimilado á las sustancias orgánicas del cuerpo.

Los residuos de la digestión pasan á las últimas partes de los intestinos gruesos y constituyen las materias fecales, que se lanzan, cuando es necesario, fuera del tubo digestivo.

La saliva y el jugo intestinal convierten las féculas en glucosa; el jugo gástrico y el jugo.

1. Secreción. — La secreción de las sustancias albuminóideas; el jugo pancreático transforma también las féculas en glucosa y emulsiona las grasas, y la bilis contribuye de igual modo á esta emulsión.

Todas estas transformaciones tienen por objeto convertir los alimentos en sustancias asimilables.

El mejor medio de perfeccionar el aparato digestivo es observar la higiene de la digestión.

4. Secreción.—La secreción de las sustancias inútiles para el organismo se verifica por varias partes del cuerpo (pulmones, vejiga de la orina, glándulas lagrimales y piel), y es indispensable, porque, cuando no se verifica, dichas sustancias son reabsorbidas y producen generalmente el envenenamiento de la sangre.

5. La piel y sus funciones.—La piel es la cubierta del cuerpo, y está formada de dos

partes principales llamadas dermis y epidermis.

Por la piel se suda y se segregan sustancias inútiles para el organismo. Además, la piel absorbe sustancias útiles.

La absorción y secreción de la piel constituyen la transpiración.

El frío contrae la piel y puede causar la congestión de los vasos próximos á ella si no se provoca la reacción.

La temperatura uniforme da á la piel un reposo que sólo conviene á los valetudinarios.

Es indispensable que la piel esté limpia, que tenga cierto grado de endurecimiento y que sea fácil para la reacción.

La limpieza de la piel es necesaria para la salud.

El aire viciado y la piel sucia detienen el crecimiento y son causa de muchas graves enfermedades.

La limpieza es una virtud.

“Hay más relación de lo que parece entre la limpieza del cuerpo y la del alma.”

Los baños fríos y el aire libre son los mejores medios higiénicos para conservar la piel en buen estado.

El agua es indispensable para la vida (1).

(1) Para ampliar los capítulos de este libro que se refieran á puntos de Anatomía y Fisiología véanse la

6. Aplicaciones pedagógicas.—*El ejercicio normal de una función requiere el buen estado del órgano correspondiente.*

El desarrollo proporcionado de los órganos favorece el ejercicio de las funciones.

Las potencias vegetativas no son propiamente educables, sino capaces de cuidados ó cultivos.

La acción del educador en el desarrollo de las facultades vegetativas se reduce á evitar cuanto pueda perturbarlas é impedir su desarrollo normal.

El educador debe procurar que en el desarrollo natural de estas facultades se eviten las atrofias y las hipertrofias de los órganos correspondientes.

La sobreexcitación, que es siempre perturba-

Anatomía del Dr. Calleja y la Fisiología del Dr. Gómez Ocaña.

Para estudiar Anatomía es, además, excelente medio auxiliar—ya que la disección no es siempre fácil—el uso de las reproducciones plásticas del Dr. Auzoux, de París, alabadas por médicos y pintores, no sólo por la fidelidad de las formas y lo acertado del colorido, sino también por lo práctico de la disección.

Son también útiles para el estudio de la Anatomía—y de más fácil adquisición—los cuadernos del Dr. Schmidt y los del Dr. Valle, en los que se representa por medio de capas móviles de papel la estructura del cuerpo humano y de sus órganos.

dora, lo es mucho más respecto á ciertas facultades del orden vegetativo.

En la corrección de las anomalías importantes de las funciones vegetativas debe el educador ser guiado por el médico.

Las prácticas que más contribuyen al desarrollo normal de las facultades vegetativas son: *el ejercicio al aire libre y la limpieza* (1).

(1) "Estudiad y lavaos" fué la última recomendación que hizo un inspector á los niños de una escuela italiana.

"El jabón y la cultura son inseparables."

CAPITULO XIII

FACULTAD LOCOMOTRIZ

1. Sistema nervioso.—2. Músculos.—3. Huesos: el esqueleto humano.—4. Aplicaciones pedagógicas referentes á los centros nerviosos.—5. Ejercicios corporales de carácter educativo: principios y observaciones.—6. El juego como medio de educación.—7. Paseos, excursiones y colonias escolares.

1. Sistema nervioso.—La facultad locomotriz es una potencia orgánica de la cual proceden los movimientos voluntarios del hombre y los espontáneos de todos los animales.

La locomoción es función de relación.

Los órganos del movimiento son los nervios, los músculos y los huesos.

El sistema nervioso del hombre consta del encéfalo (sesos), compuesto del cerebro, cerebelo é istmo del encéfalo; de la medula espinal y de los nervios, que se dividen en nervios de la vida de relación (nervios de los sentidos y de los movimientos) y nervios de la vida orgánica ó gran simpático.

Las células nerviosas son los tejidos vivos de más importancia del cuerpo humano, y su masa principal es la del encéfalo.

Las células nerviosas se llaman neuronas: su característica es tener prolongaciones (dendritas y neuritas), cuyo oficio es recoger las impresiones ó transmitir las á los órganos.

Las células nerviosas completas tienen de dos á ocho prolongaciones.

La capacidad cerebral no depende del peso del órgano ni del número de células: depende principalmente del número de conexiones de las neuronas.

Cualquier parte del cerebro (y esta es la característica de órgano tan importante) tiene conexión con las demás.

La substancia nerviosa del cerebro es blanca ó gris: esta última, llamada también cortical, es, según hipótesis científicas modernas, órgano de las más elevadas funciones de la vida de relación.

La parte más psíquica del cerebro son los lóbulos frontales.

En la corteza del cerebro, que es la parte más delicada de este órgano, hay centros sensitivos ó de proyección y centros de asociación, y el desarrollo natural de éstos es más tardío que el de los primeros.

La agrupación de los elementos constitutivos del cerebro obedece á un plan económico de distribución, y no á un plan geográfico ó de localización.

Las anomalías del cerebro son siempre graves, aunque sean ligeras.

Su estudio ha dado lugar á la formación de una ciencia moderna, que es la Psiquiatría.

2. Músculos.—Los músculos, llamados vulgarmente carne, son hacecillos de fibras contráctiles que se unen á los huesos por medio de tendones y se comunican con los nervios.

Los músculos pesan en total algo más de la mitad del cuerpo.

3. Huesos: el esqueleto humano.—Los huesos son órganos del movimiento, formados principalmente de fosfatos y oseína.

Llámase esqueleto el conjunto ordenado de huesos del cuerpo.

El esqueleto del cuerpo humano consta de las regiones y huesos que se indican en el cuadro siguiente:

			1 frontal.
			1 etmoides.
			1 esfenoides.
		Cráneo (16 huesos).....	1 occipital.
			2 parietales.
			2 temporales.
			8 huesecillos
			del oído (4 en
			cada uno).
			2 ungüis.
			2 nasales.
			2 maxilares
			superiores.
			2 maxilares
			inferiores.
			2 pómulos.
			2 palatinos.
			1 vómer
			1 maxilar in-
			ferior.
			1 hioides.
			7 vértebras
			cervicales.
			12 vértebras
			dorsales.
			5 vértebras
			lumbares.
			1 sacro.
			1 coxis.
			24 costillas (12
			a cada lado
			de la colum-
			na vertebral
			1 esternón.
			2 coxales.
			1 clavícula.
			1 omoplato.
			1 húmero.
			1 cúbito.
			1 radio.
			8 huesos en
			dos filas.
			5 huesos.
			4 falanges.
			5 falanginas.
			5 falangetas.
			1 fémur.
			1 rótula.
			1 tibia.
			1 peroné.
			7 huesos.
			5 huesos.
			5 falanges.
			5 falanginas.
			4 falangetas.

CABEZA
30 huesos; se divide en....

Cara (14 huesos); comprende.....

Mandíbula superior..

Mandíbula inferior..

El esqueleto humano consta de 208 huesos; comprende cuatro regiones que son...

REGIÓN HIOIDEA (1 hueso).....

Columna vertebral (26 huesos)..

TRONCO
53 huesos; se divide en....

Tórax (25 huesos).....

Pelvis (2 huesos).....

EXTRE-
MIDA-
DES 124
huesos;
son de
dos cla-
ses....

Torácicas
Cada una se compone de 32 huesos..

Hombro.....

Brazo.....

Antebrazo.....

Carpo.....

Mano (27 huesos)..

Metacarpo.....

Dedos.....

Abdominales; cada una se compone de 30 huesos.....

Muslo.....

Pierna.....

Tarso.....

Metatarso..

Pie (26 huesos)..

Dedos.....

La facultad locomotriz ha sido estudiada desde muy antiguo, reconociéndose como órganos de sus funciones los nervios, los músculos y los huesos; pero la ciencia moderna—si hemos de creer á hombres prudentes—ha determinado nuevas funciones de la facultad locomotriz y órganos nuevos para estas funciones. Tales son los que, con el nombre algo impropio de *sexto sentido*, han estudiado minuciosamente algunos fisiólogos contemporáneos.

En efecto: según las experiencias de los profesores alemanes Goltz y Kreild; de Segismundo Exner, profesor de la Universidad de Viena, y de James, médico americano, tienen los animales, y, por tanto, el hombre, la facultad de conocer su estado de equilibrio y de orientarse (sentido local), cuyos órganos primeros son el órgano estático y los *otolitos* (1).

El órgano estático ó del equilibrio se compone de tres canales arqueados, que están dispuestos en forma de pirámide truncada sobre el caracol del laberinto auditivo. Dichos canales se ensanchan por su base para formar una ampolla cuya superficie interna lleva unos filamentos capilares muy flexibles, insertos en células que se comunican con ramificaciones tenuí-

(1) Del griego *ὠτίον* (*ootion*) oreja, oído y *λίθος* (*lithos*), piedra: piedras del oído.

simas del sistema nervioso. Los canales del órgano estático contienen un líquido llamado endolinfa, y las oscilaciones de este líquido, á modo de un nivel de agua, indican las alteraciones del equilibrio del cuerpo.

Cuando la cabeza se mueve, se encorvan los filamentos contenidos en las ampollas de los canales; las células y las ramificaciones reciben la impresión y la transmiten á los centros nerviosos, para ser luego conocida por el alma.

Prueban estas afirmaciones algunos hechos.

Cuando una persona se mueve circularmente en un mismo sentido y se pára de pronto, *ve* que los objetos giran en torno suyo, y se observa que este efecto desaparece dando vueltas en sentido inverso. Pues bien: tal fenómeno se explica de la manera siguiente: los filamentos del órgano estático cambian de posición al girar el cuerpo en un sentido, no pueden volver de repente á su posición normal, y, siguiendo las leyes de la Mecánica, toman bruscamente la posición opuesta á la primitiva, dando lugar tales oscilaciones al desvanecimiento que esta experiencia produce.

Además, las personas cuyo órgano estático no tiene defecto grave, aprecian las diferencias de dirección, aunque no tengan puntos á que referir el movimiento. Tal sucede cuando re-

cordamos la posición de la puerta de una escalera de caracol, después de haberla subido distraídos y cuando notamos dentro de un túnel los cambios de dirección del tren y sus ascensos y descensos.

Los *otolitos* son el órgano de la orientación, del cual forma también parte el laberinto auditivo.

Varios filamentos flexibles y tenues en extremo tienen su raíz en células, que se comunican con ramificaciones finísimas en los nervios, y sobre los extremos de dichos filamentos hay gran número de cristales calcáreos, que propiamente reciben el nombre de *otolitos* (piedras del oído), los cuales funcionan de esta manera: cuando un animal, dotado de otolitos, se mueve en un sentido, dichos órganos se inclinan hacia atrás, lo cual hace que se encorven los filamentos en que se apoyan. Por virtud de este encorvamiento se excitan primeramente las células que sirven de base á los filamentos otolíticos, y después los nervios que transmiten la impresión á la masa encefálica.

De esta manera los otolitos registran exactamente todo cambio de velocidad en los movimientos.

Los sordomudos carecen de otolitos, y sólo se orientan por medio de la vista. El doctor

James, médico americano ya citado, ha hecho experimentos natatorios con 519 sordomudos, que nadaban perfectamente, y que al sumergirse no sabían dónde se hallaban ni el fondo ni la superficie.

Los experimentos de Kreild ratifican las observaciones del doctor James, y los vértigos y vahidos se explican por los espasmos y contracciones del aparato estático y del aparato de la orientación.

También se ha observado que cuando los sordomudos dan vueltas moviendo una silla giratoria, no mueven los ojos siguiendo la dirección del movimiento, como sucede en las personas dotadas de otolitos.

El hombre y los animales que se mueven en el suelo tienen dos otolitos; el murciélago, los pájaros, los peces y otros animales que pueden moverse en el aire ó en el agua, tienen tres, lo cual explica muchos fenómenos del vuelo y de la natación.

Como resumen de lo expuesto, puede decirse que *el líquido del órgano estático indica las alteraciones del equilibrio, y que los filamentos del mismo órgano nos advierten de los movimientos giratorios de nuestro cuerpo*: y añadir que, por virtud del aparato de la orientación, el cerebro del hombre y de los animales, que tie-

nen bien definida la facultad locomotriz, *lleva nota* de todas las direcciones del movimiento y de todos los cambios de velocidad (1).

4. Aplicaciones pedagógicas referentes á los centros nerviosos.—El cerebro, que asume el gobierno de todo el cuerpo, es el órgano fisiológico que requiere más exquisitos cuidados por parte del educador.

La educación desarrolla las prolongaciones de las neuronas y multiplica por esto sus conexiones, pero no aumenta el número de células nerviosas.

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.

(1) Para mayor ilustración respecto á los órganos estático y de la orientación, pueden ver los que sepan alemán:

1.º *Archiv für Physiologie*, 1870, páginas 172-193, de Goltz, célebre profesor alemán.

2.º *Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse*, Wien, 1892, páginas 76-118, del profesor de la Universidad de Viena, Segismundo Exner.

También en castellano hay una interesante monografía del sexto sentido en la *Ciencia Moderna*, de D. Julio Broutá. (Barcelona, 1897.)

La corrección de las anomalías del cerebro requiere más que ninguna otra de la vida fisiológica la dirección técnica de un médico inteligente y concienzudo.

5. Ejercicios corporales de carácter educativo.—El ejercicio corporal es el trabajo ejecutado con objeto de perfeccionar el organismo humano para darle fuerza, agilidad y **salud**.

Las modernas teorías referentes á los ejercicios corporales se fundan en experiencias racionalmente recogidas. A más de los principios ya citados al tratar de las facultades de nutrición y crecimiento, el maestro debe conocer los siguientes:

1.º La educación física es posible desde los primeros momentos de la vida.

2.º El motor humano transforma en movimiento el calor de las combustiones orgánicas.

3.º El ejercicio ordenado de una función requiere el buen estado del órgano correspondiente, así como la función fortifica el órgano; ó de otra manera: el órgano se perfecciona con el ejercicio de la función que le es propia, siempre que el gasto se reponga por la nutrición.

4.º El ejercicio corporal activa las funciones vitales (1).

(1) Todo órgano en actividad atrae sobre sí mayor cantidad de sangre.

5.º Los fines inmediatos del ejercicio corporal son, por orden de su importancia, salud, agilidad y fuerza.

6.º La falta de ejercicio *ahila* y el exceso de trabajo *desmedra*.

7.º El niño necesita moverse más que hacer esfuerzos.

8.º El mejor ejercicio corporal es el que pone más órganos en actividad (1).

Por esto, el mejor ejercicio es aquel que pone en actividad mayor número de órganos, ó sea, el que produce un efecto mejor de conjunto.

9.º La carrera al aire libre es el tipo de los ejercicios físicos (2), porque desarrolla la capacidad vital.

10. Los juegos al aire libre son la única gimnasia recomendable para niños y adolescentes.

11. El ejercicio físico debe producir placer: ha de ser recreativo. Tiene importancia el placer de los ejercicios, porque la alegría es un tónico y una forma del descanso, y porque el pla-

(1) Según el doctor americano Mr. Hartwel, el factor esencial de la educación física es el ejercicio neuromuscular.

(2) No deben correr juntos los niños de fuerzas desiguales, para evitar la sofocación de los menos ágiles.

cer del ejercicio evita que los jóvenes busquen placeres perjudiciales (1).

12. La patinación es el más activo de los ejercicios recreativos y uno de los más completos como variedad de movimiento.

13. El trabajo físico no compensa los gastos del trabajo mental (2); sólo el placer del ejercicio distrae la fatiga cerebral.

14. La fatiga es *una* y, por tanto, la fatiga que produce un ejercicio no se compensa con otro ejercicio.

15. El ejercicio corporal educativo ha de ser progresivamente aumentado en su intensidad hasta la *fatiga* (relativa), que exige esfuerzo, sin llegar al *agotamiento* (fatiga absoluta).

16. El hábito hace al hombre resistente á la fatiga.

17. La fatiga es necesaria en todo ejercicio físico para que sea educativo; pero en todo ejercicio físico debe evitarse:

a) Que los órganos se sobreexciten.

(1) El recreo *re-crea*, esto es, crea segunda vez.

El juego recreativo es una actividad que se ejerce sin recargo de trabajo.

(2) El ejercicio mental hace que funcione el cerebro, produciendo un gasto de fuerzas.

b) Que se produzca el recargo, esto es, la fatiga llevada al extremo (1).

c) Que produzca el sobreadiestramiento, pasando, por tanto, del máximo de desarrollo conveniente.

18. La sensación de fatiga es tanto más intensa cuanto más activa es en el ejercicio la intervención de las funciones del cerebro.

19. La secreción cutánea disminuye la facilidad de fatigarse (2).

20. La presencia de *cenizas orgánicas* no eliminadas produce auto-intoxicaciones, como la sofocación, las agujetas y los sedimentos de la orina, que denuncian el exceso de fatiga. La intensidad de estos fenómenos está en relación con la cantidad de aquellas cenizas.

21. El mejor regulador de la fatiga es el propio instinto.

22. Los aparatos métricos de la fatiga son el dinamómetro y el ergógrafo (3).

(1) Se conoce que un ejercicio físico ha sido excesivo en que se produce el insomnio y en que se enturbia la orina.

En las personas débiles cualquier ejercicio físico produce estos efectos.

La limpidez de la orina después del trabajo es señal de haber llegado al adiestramiento.

(2) La desasimilación se cuadruplica en los ejercicios corporales que son fuertes.

(3) El ergógrafo, que fué inventado por Mosso, ha sido perfeccionado por Binet.

23. En todo ejercicio muscular la intensidad de la sofocación está en razón directa de la cantidad de fuerza gastada en un tiempo dado.

24. Es necesario tratar al cuerpo con fortaleza, esto es, sin crueldad y sin blandura (1).

25. La fortaleza en el trato del cuerpo es la única regla para aplicar á la educación el principio del endurecimiento físico.

6. El juego como medio de educación.—

El juego, en la acepción que aquí debe darse á la palabra, es un ejercicio recreativo sometido á reglas sencillas, que modifican los movimientos instintivos del niño; ó de otra manera: una expansión de la propia actividad con fines recreativos. La mayor parte de los juegos ofrecen algún aliciente al jugador, añadiendo así al recreo algún interés.

El juego es la actividad espontánea.

El juego de los niños es un problema de gran interés pedagógico; pero la cuestión tiene hoy

(3) La blandura física causa más estragos que una epidemia.

La explicación científica de la mayor parte de estas conclusiones puede verse en *La Fisiología de los ejercicios corporales* (Madrid, 1895) y en *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes* (Madrid, 1894), por el Dr. Lagrange, traducidas por D. Ricardo Rubio.

más importancia en el aspecto práctico que en las fórmulas de la teoría (1).

En efecto: aunque no se lleve muy de cerca el movimiento pedagógico, ¿cómo es posible dudar de la eficacia del juego en la obra grande y hermosa de la educación del niño?

El juego es, en primer término, el mejor de los ejercicios naturales. El niño tiene una inclinación innata al juego, porque necesita del ejercicio lo mismo que del alimento, y secundar esta inclinación es coadyuvar á la acción de la naturaleza y es, por tanto, cumplir una de las leyes principales de la educación.

¡Qué pena da ver un niño que no juega! El niño que no desea jugar, ó está enfermo ó próximo á enfermar; y el maestro que no facilita el juego de los niños se opone al cumplimiento de las leyes naturales, como el que enjaula un pajarillo ó le corta las alas que le daban la vida.

Pocos espectáculos aventajan en interés al de varios niños jugando.

El juego revela las cualidades íntimas del niño. La escuela, que suele ser demasiado severa, tiene una disciplina que cohibe al niño y no le deja manifestarse como es.

El juego pone en actividad muchas faculta-

(1) Herbart no daba al juego la importancia que tiene en la moderna Pedagogía.

des distintas de las que excita el trabajo escolar.

El que presencia juegos infantiles observará cómo unos niños toman, por sus propios méritos, la dirección del ejercicio, y cómo otros reconocen la justicia de la iniciativa; observará nobles emulaciones y tristezas del bien ajeno, rasgos de generosidad y de buena crianza mezclados (á veces en un mismo individuo) con señales evidentes del fermento de pasiones en desorden incipiente, y verá de qué suerte unos niños son comunicativos, francos y joviales, mientras otros son retraídos, reservados y taciturnos; éstos, dotados de cierta relativa firmeza y fáciles de contentar; aquéllos, tornadizos, volubles y dengosos; unos resueltos y vivos, otros indecisos, pusilánimes y tardos.

El juego es como limpio espejo donde se refleja totalmente el carácter del niño. El carácter que se forma sin juegos es una incógnita de la educación.

El campo del juego es el mejor laboratorio del maestro, y sólo allí puede llegar á conocer á los niños en la medida que es necesario.

El juego es la naturaleza del niño hablando, y el niño en el juego es como una flor que ofrece del todo abierta su corola al estudio del observador.

El juego prepara para la vida, porque los juegos son, de ordinario, imitaciones de ella; y el juego, como ejercicio que es, prepara además especialmente para el trabajo, pues, al fin y al cabo, el trabajo del hombre no es más que una transformación de los juegos del niño.

El juego no es, por tanto, solamente medio de educación física, sino que es factor interesantísimo para la educación de la voluntad.

El juego manifiesta la personalidad del niño, pero, además, contribuye eficazmente á formarla.

El fin inmediato de la educación es formar hombres libres que sepan y puedan hacer buen uso de la libertad, y ningún ejercicio educativo contribuye á este fin en la medida que el juego. Froebel dió tal importancia á este ejercicio, que de los juegos manuales hizo los primeros procedimientos de educación.

La "Filosofía del recreo"—ha dicho Baldwin—debiera interesar más á padres y maestros."

Bastan las indicaciones anteriores para comprender por qué todos los pedagogos modernos convienen en considerar el juego como un medio indispensable para la educación del cuerpo y para la educación del alma; pero los niños juegan poco, y juegan menos aún los de gran-

des poblaciones, que son los que más lo necesitan.

Se juega poco y hace falta jugar más.

Si los niños jugasen más, no sólo tendrían más salud, sino que serían mejores; pero no se juega porque no hay campos para ello, y no los habrá mientras no se considere que el campo escolar es tan necesario como la sala de clases.

No se juega porque los padres de los niños opinan que jugar es perder el tiempo.

Y no se juega porque no están convencidos de la utilidad del juego todos los maestros de primera enseñanza, á quienes no se les muestra bastante el valor de este medio de educación.

El carácter de los juegos de los niños, que sirven en primer término á los fines de la educación física, se deriva fácilmente de las leyes que los higienistas y fisiólogos modernos señalan para la práctica de los ejercicios corporales.

“El ejercicio corporal para los niños — dicen— debe ser recreativo (1), se ha de verificar al aire libre y ha de generalizar el esfuerzo.”

(1) El placer físico, excitando las células cerebrales, derrama su influjo nervioso, que se esparce por todo el organismo para darle tono y vida. El niño apenas dispone de otro excitante de sus células cerebrales más que el placer físico.

La alegría es una fuerza y un agente higiénico.

¶ Todos los juegos cumplen con la primera condición, porque los juegos son esencialmente recreativos, y para cumplir con las otras dos se ha de dar preferencia á los juegos que se practiquen al aire libre y á los que pongan en actividad mayor número de facultades.

Los juegos al aire libre oxigenan considerablemente la sangre, tonifican la piel y desarrollan el aparato respiratorio, que son tres fines principales de la educación física; y entre los juegos corporales infantiles generalizan como ninguno el esfuerzo los juegos de velocidad, y singularmente la carrera.

Los niños, además, tienen predilección por esta clase de ejercicios, que son los más naturales y los más higiénicos.

Los juegos al aire libre son la única gimnasia que satisface las necesidades de la higiene para niños y adolescentes, y esta clase de juegos son aún más necesarios para las niñas, que hacen de ordinario vida más sedentaria.

Los juegos de lucha más ó menos violenta tienen mayor importancia para la educación de la voluntad, porque aumentan *la energía* y contribuyen en extremo á que el cuerpo y el alma adquieran el desarrollo máximo.

El juego, al menos para los niños párvulos, debe ser diario, dando la preferencia para ha-

cerle á las horas de la tarde que no sean las inmediatas á la comida (1).

El juego, para que sea abundante en frutos, del orden moral sobre todo, debe ser intervenido por el maestro, sin perjuicio de la libertad natural de este ejercicio.

El maestro debe ser un profesor de juegos, y debe dirigirlos sin dar muestras de hacerlo.

La intervención del maestro en los juegos es necesaria, no sólo para observar bien á los niños, sino para establecer el orden moral, caso de que se perturbe.

Algunos pedagogos, queriéndose valer del juego para educar el buen gusto é inspirar buenos sentimientos, han organizado aquellos ejercicios; pero conviene advertir que el mayor atractivo del juego está en su libertad, y que para servir á tales fines sólo es útil combinar el juego con algunos cantos, especialmente religiosos y patrióticos, sin mezcla alguna de ejercicios gimnásticos sujetos á reglamento, que van contra la hermosa y fecunda libertad del juego, cuyo fin próximo es el desenvolvimiento natural de la espontaneidad individual.

Los juegos corporales son eficaces cuando

(1) Razones fisiológicas de fácil conocimiento aconsejan algún lapso de tiempo, no sólo entre la comida y los juegos corporales, sino entre éstos y el estudio, y viceversa.

producen la fatiga muscular. Debe evitarse, sin embargo, la fatiga nerviosa, y más aún el recargo de trabajo.

El juego pierde eficacia á medida que el niño se adiestra en el mismo ejercicio.

El juego es más necesario para los niños pequeños, para los de grandes poblaciones y para los de escuelas dotadas de mal local.

No es posible hacer aquí un análisis de los juegos que usan los niños y niñas españoles para demostrar la utilidad de estos ejercicios, el tiempo en que se usan y el modo de practicarlos; baste apuntar como útiles, entre los más usados y conocidos en nuestro país, el marro y la pelota para niños y el volante y la comba para niñas (1).

También se ha generalizado mucho en estos años el *foot-ball* (pronúnciase *fut-bol*).

8. Paseos, excursiones y colonias escolares.--Los paseos, excursiones y colonias escola-

(1) Tanto los niños como las niñas dan carreras y juegan á la gallina ciega, al escondite, al ratón y al gato y á las cuatro esquinitas. Son juegos especiales para niñas la comba, el volante, el aro, el balón y el corro, y lo son para niños, los de la pata coja (la estrella, el trúquele y la media luna), el pasó y los otros semejantes (á la una andaba la mula y á la primera sin tocar), lillo-palillo, Rusia, la toña, el tén, el peón, busca la toñita, el marro y sus similares (justicias y ladrones y moros y cristianos), las cometas y otros menos usados.

res son expediciones al aire libre con fines de educación física por medio de ejercicio corporal.

Estas expediciones pueden realizar y realizan además fines de educación intelectual y moral.

Las excursiones son más largas que los paseos, y de ordinario exigen que se haga alguna comida fuera del punto de residencia.

Las colonias escolares exigen la estancia de varios niños en un clima diferente del habitual.

Las colonias escolares se establecen en las costas ó en lugares de la montaña.

La elección de colonos requiere algún examen del estado físico de los niños, que sólo el médico puede hacer con provecho.

Además de esto, la organización de una colonia escolar necesita estudio y preparación respecto á las personas que han de dirigirla, á la edad y demás circunstancias de los colonos, á los medios de transporte, á las condiciones del lugar elegido, á la estancia, á los medios de vida, al presupuesto, á la distribución del tiempo y á otros puntos que exigen explicación más detenida (1).

Las colonias escolares tienen como fin principal la salud de los colonos.

(1) En el Museo Pedagógico de Madrid pueden hallarse datos completos para la organización de las colonias escolares.

CAPITULO XIV

EDUCACIÓN FÍSICA

1. Concepto de la educación física.—2. Principios de educación física.—3. Medios generales de educación física.—4. Agentes naturales que más influyen en la salud del cuerpo.—5. Higiene y gimnasia.—6. Los ejercicios corporales como medio general de educación física.

1. Concepto de la educación física. — La educación física, según la definición vulgar, tiene por objeto el desenvolvimiento del cuerpo.

Explicando más científicamente el concepto, debe decirse que la educación física es el desenvolvimiento de las facultades del orden vegetativo y de la facultad locomotriz.

Admitido el principio de que toda facultad del hombre es facultad del alma, y teniendo presente que sólo es educable el espíritu, la educación no puede llamarse con propiedad educación física; pero siendo esta denominación corriente, no hay dificultad en admitirla y usarla en el sentido de perfección de órganos corpo-

rales que son necesarios para el ejercicio de algunas facultades del alma.

2. Principios de educación física.—El alma necesita del cuerpo para el ejercicio de todas las facultades orgánicas, y de aquí la necesidad y la importancia de la educación física.

Como el estado del cuerpo influye en el alma, es necesario para el hombre que los órganos corporales sean robustos y funcionen bien (1).

El peso y la talla dan idea en conjunto de la vida fisiológica de un individuo (2).

Como el cuerpo sirve al alma, en la educación de los órganos corporales se tendrá presente este fin para subordinar la educación física a las otras especies de educación.

La educación física debe tener por base científica la observancia y la aplicación racional de las leyes fisiológicas é higiénicas, especialmente las que favorecen las funciones orgánicas y el ejercicio corporal.

La educación física ha de orientarse en el sentido del mayor ejercicio al aire libre.

(1) Para suponer la importancia de la educación física, ha dicho Spencer, célebre filósofo inglés: "Lo primero que cada uno debe procurar es ser buen animal." "La bestia ha de ser sólida."

(2) Véanse los párrafos correspondientes en el capítulo de esta obra que trata de *Antropometría pedagógica*.

Se debe perseguir un cierto endurecimiento: el que sea bastante para hacer tolerable el medio.

El principio del endurecimiento físico es aceptable y se recomienda en la educación del cuerpo, entre otros motivos, porque da resistencia al dolor.

Tanto el endurecimiento físico como la resistencia al dolor deben estar en relación con la cantidad de energía vital que el cuerpo posee en cada época de la vida.

Es necesario cuidar con más esmero de la educación física en las grandes poblaciones que en las poblaciones rurales.

3. Medios generales de educación física.—Son medios generales de educación física los agentes naturales que influyen en el estado del organismo, y la práctica de la higiene y la gimnasia, que contribuyen con eficacia al desenvolvimiento de los órganos corporales.

4. Agentes naturales que más influyen en la salud del cuerpo.—Los agentes naturales que más influyen en la educación física son: el aire, la luz, el calor, la humedad y la electricidad.

En cualquier obra moderna de Física pueden hallarse explicaciones cabales de lo que es-

tos agentes son: baste aquí indicar algunas de sus condiciones higiénicas.

El aire respirable debe ser puro. Debemos evitar la respiración del aire sometido á grandes y repentinos cambios de temperatura.

Es temperatura agradable la de 15° á 20° del termómetro centígrado; pero el niño y el hombre deben acostumbrarse á sufrir otras temperaturas más bajas y más altas, con las precauciones higiénicas convenientes.

El agua, que es indispensable para la vida, lo es también para la educación física.

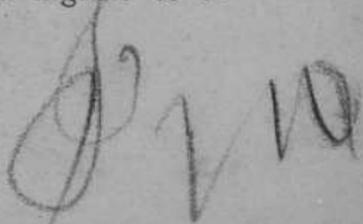
Es necesario poner la piel en contacto con el aire libre y con la luz para que adquiera tono y color.

Nunca debe elevarse la temperatura en las escuelas por medios de calefacción que vicien el aire. El ejercicio corporal es el remedio mejor contra las bajas temperaturas.

Este estado higrométrico de una atmósfera confinada se puede modificar con la producción del vapor de agua, si es demasiado seca, ó con la ventilación y el aumento de temperatura si es demasiado húmeda.

Hasta ahora no se ha inventado la manera de modificar el estado eléctrico de la atmósfera.

5. Higiene y gimnasia.—La higiene es el



arte de conservar la salud y uno de los medios más eficaces de educación física.

La higiene corporal, no sólo favorece al cuerpo, sino que es también higiene del espíritu y principalmente higiene moral.

La gimnasia es el arte de los ejercicios corporales.

La gimnasia tradicional (así la de aparatos como la llamada de salón) debe desterrarse de las escuelas. Practicada al aire libre no produce otro bien que el de desarrollar los músculos (1); pero no es perjudicial: hecha en locales cerrados es siempre nociva (2).

6. Los ejercicios corporales como medio general de educación física.—Los ejercicios

(1) No hay que confundir el desarrollo y robustez de los músculos con la salud; tal desarrollo es beneficio local que se pierde muy fácilmente, y la salud es un efecto de conjunto de más valor y duración que el desarrollo muscular.

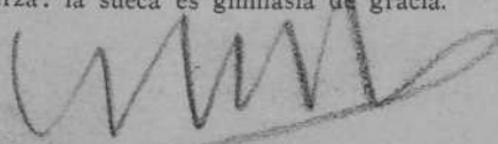
(2) En caso de optar por algún ejercicio gimnástico, debe preferirse la gimnasia sueca.

La gimnasia francesa y la española son atléticas y acrobáticas; la sueca es más higiénica, porque tiene por base la ausencia de aparatos.

La gimnasia francesa y la española exigen esfuerzo; la sueca pide amplitud.

Las primeras buscan fuerza; la última la obtiene sin buscarla.

La gimnasia francesa y la española son gimnasias de fuerza: la sueca es gimnasia de gracia.



corporales son excelentes medios de educación física. Véase lo que respecto á sus condiciones y eficacia se ha dicho en el capítulo precedente.

La actividad es signo de vida y el reposo lo es de muerte.

El reposo en estado de vigilia es antinatural y, por tanto, antipedagógico.

Este reposo es sólo admisible en algunos estados patológicos y en el sueño que es representación de la muerte.

El descanso no es propiamente reposo.

El estar sentado en demasía es perjudicial para el organismo.

A los niños—dice Aristóteles (1)— se les debe excitar al movimiento, empleando diversos medios, sobre todo el juego.

Sobre los ejercicios corporales y la fatiga dice Plutarco en sus *Morales*:

“Es útil también el no despreciar las luchas del cuerpo. Enviense los niños á casa del gimnasta; que se cansen en los ejercicios hasta que adquieran vigor y gracia en los movimientos. El fundamento de una bella vejez es la buena constitución física preparada desde la infancia. Así como cuando el tiempo está tranquilo es preciso prevenirse contra la tempestad, asimismo se deben conservar los recursos para la vejez por la regularidad y la templanza de

(1) *Política*, libro IV, cap. XV.

la edad juvenil. De todos modos hay que distribuir la fatiga física de los niños de modo que no se llegue al agotamiento y que no se les incapacite para su instrucción. Porque, según Platón, "los enemigos de las ciencias son los sueños y la fatiga".

Los ejercicios corporales—dice Vives en la *Introducción á la Sabiduría*—nunca deben ser excesivos, sino proporcionados á las fuerzas y á la salud de cada cual.

Spencer trató largamente de la educación física, formulando las siguientes conclusiones (1):

La primera condición para el buen individuo en la vida es *la de ser buen animal*.

La felicidad y la prosperidad de una nación depende de la organización física de sus habitantes.

La educación de los niños no sólo los debe preparar al trabajo intelectual, sino ponerlos en condiciones físicas para que puedan resistirlo.

El hombre está sujeto á las mismas leyes orgánicas que los demás animales.

Entre exceso y deficiencia de alimentación el primero es preferible.

Para la alimentación de los niños la mejor guía es el apetito.

En el desarrollo corporal más vale la calidad que el volumen de los tejidos.

La obesidad es signo de debilidad.

La alimentación insuficiente es causa de dispepsia.

Cuando se siente cansancio todo ejercicio es malo.

(1) Capítulo IV de su obra titulada *La educación intelectual, moral y física*. New York, 1908.

Es un error creer que los niños se hacen *duros* por falta de abrigo.

El llamado *endurecimiento* de los niños se consigue á expensas del crecimiento.

El cuerpo debe estar abrigado para que no sufra ninguna impresión continuada de frío, por ligera que sea.

El ejercicio corporal es saludable, así para los niños como para las niñas.

La gimnasia es mejor que no hacer nada, pero no da el resultado que los juegos infantiles.

Para que los ejercicios corporales sean recomendables han de ser placenteros.

La alegría es un tónico.

La actividad del niño es necesaria.

El trabajo mental excesivo es causa de debilidad física.

El trabajo mental excesivo y el trabajo prematuro son grandemente perjudiciales para los niños.

Al exceso de estudio sigue la degeneración física.

El exceso de cultura es siempre vicioso.

El desarrollo rápido del cuerpo produce laxitud mental y física.

En las niñas el desarrollo físico é intelectual es rápido, pero cesa pronto; en los niños es lento, pero dura más que en las niñas.

Todo exceso cerebral en el niño causa algún des-arreglo constitucional.

El buen estado del cuerpo depende de la suficiencia y buena cualidad de la sangre.

El buen éxito se logra más por la energía que por los conocimientos adquiridos.

La actividad y el vigor físico compensan á veces la falta de educación.

El fin principal ó supremo de la Naturaleza es el bien de la posteridad.

En la educación de los niños todo debe subordinarse á favorecer el crecimiento.

Hay grande ignorancia de lo que puede llamarse moralidad física.

Los atentados contra la salud son verdaderos pecados físicos.

El pasaje que Spencer dedica á combatir la teoría de endurecimiento físico dice así:

Entre las sensaciones útiles para nuestra guía, figuran las sensaciones de frío y de calor, y toda manera de vestir á los niños para la cual no se tengan en cuenta esas impresiones, debe desaprobarse. La idea vulgar de que conviene que se hagan "duros" es un grave error. Muchas son las críticas que perecen por quererlas hacer duras, y las que sobreviven están sufriendo daño ya sea en su desarrollo ó en su constitución. "Su aspecto delicado—dice el Dr. Combe—denota lo bastante el daño producido, y sus frecuentes enfermedades, debieran servir de aviso hasta á los padres más irreflexivos." El razonamiento en que se apoya esa teoría del "endurecimiento" del niño, es muy superficial. Personas ricas que ven á los hijos de los campesinos jugar al aire libre medio desnudos, y que notan la buena salud de que disfrutaban las gentes del campo, deducen la conclusión insostenible de que esa salud es resultado de la escasez de ropa, y resuelven criar á sus propios hijos vistiéndolos muy á la ligera. Olvidan por completo que esos niños que retozan en el campo, viven en muchos respectos protegidos por circunstancias muy favorables; pasan sus días casi en un juego continuo, siempre respiran aire puro,

y su organismo no está desarreglado por un exceso de trabajo mental. Aunque parezca lo contrario, su buena salud se mantiene, no en consecuencia, sino á pesar de su falta de abrigo. Creemos que esta conclusión alternativa es la verdadera, y que la pérdida innecesaria de calor animal á que se somete á los niños les perjudica inevitablemente, sobre todo en los climas fríos.

Aunque los niños de constitución sana, llegan á "endurecerse" con los rigores de la intemperie, eso no puede tener efecto sino á expensas del crecimiento. Esta verdad se manifiesta tanto en el hombre como en los animales. Las jacas de Shetlandia, soportan mejor las inclemencias del tiempo que el caballo del sur de Europa; pero son enanas. El ganado vacuno y lanar de las montañas de Escocia, que vive en climas más fríos, es de mucha menos marca que el de la raza inglesa. En las regiones ártica y antártica, la raza humana pocas veces alcanza la estatura ordinaria; los lapones y los esquimales son generalmente de muy poca talla, y los habitantes de la Tierra del Fuego, que viven desnudos, en un clima tan frío como aquel es, son tan pequeños y deformes, dice Darwin, que "cuesta trabajo creer que sean semejantes nuestros" (1).

Spencer resume de esta manera su disertación sobre la educación física de los niños:

Nuestra conclusión final es, por consiguiente, que la actual educación física de los niños resulta sumamente perjudicial por varios conceptos. Lo es, por la insuficiencia de la alimentación, del abrigo, del ejer-

(1) Pág. 212-214 de dicha obra.

cicio corporal y por el exceso de aplicación intelectual, al menos entre las jóvenes. Ese régimen, considerado en conjunto, se ve que exige mucho y da muy poco. A medida que gasta las fuerzas vitales, hace que la vida del niño se parezca mucho más de lo que debiera parecerse á la del adulto. Desconoce la verdad de que, así como en el feto, la vitalidad toda se emplea en el crecimiento, y en el niño de pecho el gasto de vitalidad para el crecimiento es tan grande que deja muy poco sobrante para otra acción física ó intelectual, así también durante el resto de la niñez y en la adolescencia, el crecimiento es el requisito dominante al que todos los demás deben subordinarse; requisito que exige darle mucho al organismo y que se le quite muy poco; requisito que limita, por consiguiente, el trabajo del cuerpo y de la inteligencia á un grado proporcionado á la rapidez del crecimiento; requisito, por último, que no permite el aumento de las actividades físicas é intelectuales sino á medida que el crecimiento va á menos.

Considerado desde otro punto de vista ese sistema de educar de una manera desmesurada, se ve que es resultado manifiesto de la fase de civilización por la cual estamos pasando. En los tiempos primitivos, cuando la agresión y la defensa eran las actividades sociales más importantes, el vigor corporal y su compañero el valor constituían el gran *desideratum*. Entonces la educación era casi enteramente física; la cultura intelectual era poco atendida y, como sucedía en los tiempos feudales, á menudo se la miraba con desprecio. Ahora que el estado de los pueblos es relativamente pacífico; ahora que la fuerza muscular casi no se emplea más que en los trabajos ma-

nuales, y que todo éxito social depende casi por completo de la inteligencia, nuestra educación ha llegado á hacerse casi exclusivamente intelectual. En vez de respetar el cuerpo y despreciar la inteligencia, hoy respetamos la inteligencia y despreciamos el cuerpo. Ambos extremos son malos. Todavía no se ha comprendido bastante la verdad de que, como la vida física es el fundamento de la intelectual, no debe desarrollarse la inteligencia á expensas del cuerpo. Lo que debe hacerse es combinar el concepto antiguo y el concepto moderno de la educación.

Quizás nada contribuirá tanto á que llegue antes el tiempo en que se cuide apropiadamente del cuerpo y del espíritu como la difusión de la creencia de que el conservar la salud es un *deber*. Pocos tienen hoy conciencia de que existe eso que se puede llamar *moralidad física*. Las palabras y actos habituales de los hombres manifiestan la idea de que tienen la libertad de tratar sus cuerpos como mejor les plazca. Consideran los males buscados por ellos mismos al desobedecer los mandatos de la naturaleza como simples injusticias y no como efectos de una conducta más ó menos reprobable. Aunque las malas consecuencias impuestas á los que de ellos dependen, y á las generaciones futuras, son á veces tan funestas como las del crimen; sin embargo, no se creen criminales por ningún concepto. Es verdad que, tocante á la embriaguez, se reconoce lo viciosa de una transgresión puramente física; pero nadie parece inferir que, si esa transgresión es viciosa, debe serlo también cualquiera otra que afecte al cuerpo. El hecho es que todos los atentados contra la salud son *verdaderos pecados físicos*. Cuando esto sea generalmente sabido, entonces, y quizá sólo entonces, será cuando

obtenga toda la atención que se merece la educación física de los niños (1).

(1) Además de las ya citadas son útiles para ampliar las ideas de educación física contenidas en el capítulo precedente las obras que á continuación se indican:

Principles and Methods of physical Education and Hygiene, by W. P. Welpton. London, 1908.

Es una obra muy interesante y muy autorizada.

Premier Congrès d'Hygiène scolaire et de Pédagogie physiologique. París, 1904.

Este Congreso se celebró en París en los días 1 y 2 de Noviembre de 1903.

Second International Congress on School Hygiene. London, W., 1908. Tres volúmenes.

Este Congreso se celebró en Londres el año 1907.

III Congrès International d'Hygiène scolaire. París, 1910. 2 tomos.

Este Congreso se celebró en París del 2 al 7 de Agosto de 1910.

Manuel de Culture physique, par C. C. Pagés. París, 1911.

L'Education physique raisonnée, par Georges Hébert. París, sin año [1908?].

Angelo Mosso: *La Fatica*. Milano, 1891.

La fatigue intellectuelle et physique, par A. Mosso. Tours, 1905.

La Fatiga, por A. Mosso. Madrid, 1893.

Les Exercices physiques et le développement intellectuel, par Angelo Mosso. París, 1904.

L'Education physique de la jeunesse, par A. Mosso. París, 1895.

La Educación física de la juventud, por A. Mosso. Madrid, 1894.

La fatiga y el adiestramiento, por el Dr. Ph. Tissié. Madrid, 1899.

La Lutte contre la Dégenérescence en Angleterre.

CAPITULO XV

FACULTADES COGNOSCITIVAS

Sentidos corporales.

1. Sensibilidad y sensación.—2. Sentidos corporales.—
3. La vista.—4. Educación de la vista.—5. El tacto.—
6. Educación del tacto.—7. Trabajos manuales.—8. El oído.—9. Educación del oído.—10. El canto en las escuelas primarias.

1. Sensibilidad y sensación.—Las facultades cognoscitivas en el hombre son de dos órdenes: del orden inferior ó sensibilidad y del orden superior ó entendimiento.

La sensibilidad es el conjunto de facultades

Hygiène Scolar, par les Drs. M. Boulenger etensch. Bruxelles, 1905.

La Santé par l'Exercice, Et les Agents physiques, par le Dr. E. Monin. París, sin año [1889?]

Physiologie des exercices du corps, par le Dr. Fernand Lagrange. París, 1892.

Mecanisme et éducation des mouvements, par Georges Demeny. París, 1905.

cognoscitivas por las cuales conocemos los objetos corpóreos *como tales* (1).

Las facultades sensitivas son todas comunes al hombre y á los animales irracionales.

El acto de las facultades sensitivas se denomina sensación, y la sensación es **conocimiento** del objeto á que se aplica la facultad sensitiva (2).

Es, por tanto, erróneo sostener que la sensibilidad es la facultad de afectarse, y que las sensaciones son modificaciones agradables ó desagradables del alma.

La sensación es, ante todo, **conocimiento** al cual suele *seguir* un afecto; *lo esencial* en la sensación *es el conocimiento* del objeto sensible y *lo accidental es el placer ó el dolor*, que es un *efecto* del acto.

La sensación es un modo de movimiento así en el excitante como en el recipiente.

Toda sensación es placentera en los comien-

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

(2) Mantiene este concepto de la sensibilidad y de la sensación, con la autoridad de su genio, Santo Tomás de Aquino, así como los filósofos que en todo ó en parte le siguen. Véanse las obras de Balmes, P. Zeferino, Eleizalde, Orti y Lara, etc.

zos; mas puede terminar en dolor porque en el estímulo haya exceso de intensidad ó duración (1).

La sensación se acrecienta en razón del logaritmo de la excitación.

De suerte que la sensación no se acrecienta en proporción á la excitación, sino de esta manera:

Cuando se acrecienta la excitación en razón geométrica ó multiplicando, la sensación sólo se aumenta en razón aritmética ó sumando.

La mayor parte de las diferencias de las sensaciones se miden, y de estas medidas resultan muchas é interesantes aplicaciones pedagógicas (2).

2. Sentidos corporales. — La sensibilidad externa comprende los cinco sentidos corporales, que se llaman: vista, tacto, oído, gusto y olfato, de los cuales los tres primeros son los que debe estudiar el maestro con más atención.

(1) El dolor que acompaña á la transgresión de una ley natural es siempre saludable.

El dolor es una defensa fisiológica y una necesidad para la vida.

(2) Véase el capítulo de esta misma obra titulado *Antropometría pedagógica*.

Véase también el opúsculo de la doctora Ioteyko titulado *Examen des Organes des Sens chez l'enfant*. Bruxelles, 1908.

Los fisiólogos modernos estudian, bajo la denominación de sentidos de la piel y como sentidos diferentes del tacto, el sentido del lugar, el sentido de la presión, el sentido estereognóstico ó de la forma, el sentido térmico ó de la temperatura, el sentido del dolor, el sentido de la electricidad y el sentido muscular.

3. La vista.—El órgano de la vista es doble, y se halla colocado en las órbitas (1).

Los ojos (que así se llaman los órganos que forman el aparato de la visión) son dos globos determinados por tres membranas: una externa, blanca, fibrosa y opaca, llamada esclerótica; otra más convexa, colocada en la parte anterior del ojo, que se conoce con el nombre de córnea transparente, y otra semejante en la figura á la esclerótica, pero de color negruzco, denominada coroides.

Tanto la esclerótica como la coroides presentan una abertura en su parte anterior, ocupada por un cuerpo transparente llamado cristalino, cuyas condiciones físicas son las de una lente biconvexa.

En el globo del ojo penetra por la parte posterior el nervio óptico. La retina es una redcilla de nervios casi hemisférica, que ocupa algo

(1) Las órbitas son cavidades formadas por varios huesos de la cabeza.

más de la mitad posterior é interna del globo del ojo y se comunica con el nervio óptico.

Detrás de la córnea transparente se halla un tabique casi vertical, que es el iris, en cuyo centro hay un orificio de extensión variable denominado pupila.

El cristalino divide el globo del ojo en dos cavidades desiguales, llenas de un líquido transparente: el de la anterior se llama humor acuoso, y el de la posterior, humor vítreo.

De modo que el órgano de la visión es semejante á una cámara oscura, porque, en resumen, es un recinto limitado por tabiques opacos con una abertura por la cual puede penetrar la luz.

El globo del ojo se mueve merced á seis músculos que se insertan en los huecos de la cabeza, y está protegido por las cejas, los párpados, las pestañas y las glándulas lagrimales.

El órgano de la visión funciona del modo siguiente:

Los rayos de luz que se desprenden de los cuerpos luminosos ó se reflejan en los opacos llegan al globo del ojo, atraviesan la córnea transparente, el humor acuoso y el cristalino, donde se refractan (1), y se dirigen convergen-

(1) Cambian de dirección.

temente, atravesando el humor vítreo, hacia la retina, donde se pinta invertida la imagen del objeto 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 (2).

El más grave defecto de la vista es la ceguera, que proviene de varias causas. Si alguna vez es remediable, á los médicos toca buscar y aplicar el remedio.

Tres son los vicios de conformación más comunes en el órgano de la vista, que dan lugar á estos tres defectos: la miopía, la presbicia y el estrabismo.

También es bastante común el daltonismo, que impide ó dificulta la percepción de los colores.

Cuando la córnea es más convexa de lo conveniente, el diámetro del ojo que pasa por la pu-

(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) En las expansiones del nervio óptico, las partes llamadas *conos* son los órganos necesarios para la percepción de los colores, y los *bastones* lo son para la de las formas.

pila es mayor de lo regular, las imágenes bien determinadas se pintan en el humor vítreo antes de llegar á la retina y no se perciben ó se perciben muy confusas. En esto consiste la miopía.

Necesitan, pues, los miopes, para ver bien, tener el objeto muy cerca de los ojos, con lo cual los rayos luminosos convergen más lejos y la imagen se pinta en la retina. Los objetos lejanos no pueden ser vistos por los miopes.

Por el contrario, cuando la córnea se aplana, el diámetro del ojo que pasa por la pupila es más pequeño de lo que conviene, los rayos luminosos son muy divergentes y las imágenes bien determinadas se pintarían detrás de la retina, si la parte posterior del ojo diera paso á la luz, por lo cual tampoco se perciben ó se perciben mal, y esto es lo que se llama presbicia ó vista cansada. El présbite necesita, para ver bien, no tener cerca los objetos, á fin de que la convergencia de los rayos luminosos se verifique más cerca, ó sea en la misma retina. Los objetos próximos no pueden ser vistos por los présbites.

Los efectos de la miopía se evitan usando lentes cóncavas, así como los de la presbicia se remedian usando lentes convexas; mas conviene fijar la atención en que lo que se evita con

el uso de los lentes es el efecto del vicio orgánico, no el mismo vicio, que es de difícil corrección.

El estrabismo es lo que vulgarmente se llama vista torcida, y puede corregirse, cuando se adquiere por malos hábitos de mirar, con anteojos de pequeños diámetros.

Las cataratas, que consisten en la opacidad del cristalino; la oftalmía, que es una inflamación de los ojos, y otras enfermedades comunes de estos órganos, deben ser curadas por personas facultativas, pues, de lo contrario, puede causarse fácilmente algún daño irreparable en partes tan delicadas del cuerpo humano.

Es necesario observar el estado de la vista en el niño, al menos en cuanto se refiere á la agudeza visual y á la sensibilidad de los colores (1).

Los sentidos se conservarán sanos y aptos para el desempeño de sus respectivas funciones si tenemos los órganos constantemente limpios y si nos libramos de las impresiones fuertes, del ejercicio excesivo y de la falta de actividad. Por tanto, evitaremos la luz muy intensa y la

(1) Véanse los párrafos correspondientes en el capítulo de esta obra que trata de *Antropometría pedagógica*.

escasez de luz, y nos abstendremos de trabajar con la vista mucho tiempo seguido.

La luz natural es preferible á la artificial. Las luces artificiales deben producir una llama regular y sin oscilaciones, y conviene usarlas con pantallas ó bombas de cristal ó porcelana para que los rayos luminosos no hieran directamente á la vista.

Si necesitamos lentes, usémoslos del grado que nos indique el médico oculista después de que nos haya examinado los ojos, pues el uso de lentes de un grado distinto al necesario contribuye á hacer más sensible el defecto de la vista.

Para disminuir la intensidad de la luz, ya proceda del mismo foco, ya de reflejarse sobre nieve ó sobre arena, es prudente usar anteojos ahumados. También son convenientes los anteojos para preservar á la vista del aire seco y del viento que levanta polvo.

4. Educación de la vista.—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 á propósito para el desarrollo y perfección de la vista.

5. El tacto.—El tacto reside en todas las partes del cuerpo, especialmente en la piel, y

de un modo particular en los extremos de los dedos.

Debajo de la piel están las papilas nerviosas, que sufren la impresión de los objetos tangibles.

La función del tacto se explica sencillamente. Los cuerpos tocan en un punto de nuestra piel, los nervios del tacto sufren la impresión, que es transmitida al cerebro, donde el alma recibe la sensación de la forma, tamaño, estados físicos, temperatura y grado de suavidad y aspereza de los cuerpos.

La base de la sensibilidad externa es el tacto, porque es el más general de los sentidos.

Los fenómenos sensibles que aprecia el tacto de modo más general son la temperatura y la presión.

El tacto, como los demás sentidos, tiene por excitante la sangre; así que, impidiendo la libre circulación de este líquido, el tacto se embota. Por tal motivo, no se deben usar vestidos que compriman los órganos corporales. La falta de limpieza de la piel, impidiendo la transpiración, dificulta igualmente el ejercicio del tacto.

El tacto y la vista perciben, pues, varias cualidades comunes de los objetos, entre las cuales está la forma. De aquí que estos sentidos se suplan mutuamente. Por esto los ciegos pueden percibir las formas de las letras y de los signos

de puntuación valiéndose del tacto, y llegan á adquirir en el ejercicio de esta percepción tanta velocidad como nosotros adquirimos valiéndonos de la vista.

El maestro debe explorar el estado de la sensibilidad del tacto de los niños (1).

6. Educación del tacto.—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.

7. Trabajos manuales.—El trabajo manual es actualmente de gran importancia pedagógica, y en España es ya obligatorio para los alumnos de las escuelas primarias.

La importancia del trabajo manual estriba en que educa en muchas facultades del espíritu, perfeccionando particularmente la vista y los movimientos de la mano.

El trabajo manual en la escuela, en opinión de Montaigne, sería la palanca más poderosa de la educación conveniente para la vida.

“El trabajo manual—ha dicho Mazzei—está llamado á regenerar nuestras escuelas, llenando

(1) Véase el párrafo correspondiente en el capítulo de este libro que trata de *Antropometría pedagógica*.

el vacío que media actualmente entre ellas y la vida.”

Debemos, pues, practicar en las escuelas primarias la enseñanza del trabajo manual con aquellas materias baratas que puedan ser transformadas fácilmente y sin peligro por los niños para que aprendan á “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 se pueden hacer 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 hacer y tan agradables para los niños.

Es útil, y á 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 á diario, limpiar el vestido y el calzado y hacer muchas otras operaciones comunes, que unas veces satisfacen necesidades perentorias, otras representan co-

modidades 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 buques movidos por el vapor de agua.

Y si cortamos una gasa antiséptica en la forma indicada de 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 á la mayor parte de sus necesidades hay la diferencia que separa al hombre semibárbaro del hombre bien educado.

La escuela moderna inglesa busca como fin próximo de la educación el *selfhelp*, esto es, el medio de atenderse á sí propio, y ¡cuán lejos estamos nosotros de tan bellos ideales! (1).

8. El oído.—El aparato auditivo, como el de

(1) Para más pormenores respecto al trabajo manual, véase la monografía de Enrique Mazzei, titulada *El Trabajo manual en la escuela primaria*, traducida del italiano por F. D.

la visión, es doble y se encuentra hacia la mitad de los lados de la cabeza. El oído se divide para su estudio en tres partes: oído externo, oído medio y oído interno. El oído externo está formado por una ternilla aproximadamente elíptica, llena de sinuosidades (que es el pabellón de la oreja) y por el conducto auditivo, que termina con la membrana del tímpano.

El oído medio, que está separado del externo por el tímpano, es una cavidad irregular en la cual se hallan cuatro huesecillos encadenados (1) y en ella se observan las aberturas del conducto auditivo, la ventana oval, la redonda y un extremo de la trompa de Eustaquio.

El oído interno, llamado también laberinto, se compone del vestíbulo, de los conductos semicirculares y del caracol, que contienen una membrana en la cual se extienden las ramificaciones del nervio acústico.

La audición se verifica de la manera siguiente:

Las vibraciones sonoras llegan conducidas por un medio, que 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

① Martillo, yunque, lenticular y estribo.

el cuerpo productor del sonido y como el medio de propagación, y se transmite la vibración á la cadena de los cuatro huesecillos, á la ventana oval y á las diversas partes del oído interno, donde la vibración es recibida por el nervio acústico. Este nervio transmite á su vez el fenómeno al cerebro, y entonces el alma experimenta la sensación del sonido con todas sus cualidades.

El defecto más notable de conformación del oído es la sordera, que generalmente es incorregible.

El oído puede sufrir irritaciones y congestiones cuya curación corresponde de ordinario al médico.

El oído 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 juzgar el valor artístico de las producciones de las artes acústicas. "La vista es indulgente; el oído, implacable." ¡Cuántos defectos de las obras literarias que pasan inadvertidos para la vista son revelados por el oído inmediatamente!

El que no tiene buen oído no puede apreciar todos los efectos de la fonación.

Tiene tal importancia el oído en todo lo referente á la palabra, 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 á la sabiduría*—que enseñe tanto y con tanta prontitud como el oído.

El maestro debe conocer el estado del oído de sus discípulos, al menos en la parte que se refiere á la agudeza y al oído musical (1).

9. Educación del oído.—La educación del oído se consigue con iguales ejercicios que la educación del aparato vocal; en el canto (2), la lectura y las demás artes acústicas ofrecen gran número de ejercicios que afinan y adiestran el oído.

10. El canto en las escuelas primarias.—Es conveniente la enseñanza de cantos sencillos,

(1) Véanse los párrafos correspondientes del capítulo de esta obra que trata de *Antropometría pedagógica*.

(2) “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.”

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.

CAPITULO XVI

GÉNESIS DE LOS SENTIDOS CORPORALES

1. Orden en que aparecen los sentidos corporales.—
2. Aplicaciones pedagógicas.

1. Orden en que aparecen los sentidos corporales.—Tiene mucha importancia para el maestro el conocimiento del orden en que aparecen las facultades del alma, porque este orden 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 la 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.

El maestro, por tanto, necesita conocer el

orden en que aparecen las facultades del alma (1).

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

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 ó 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

(1) Véanse á este propósito *L'âme de l'enfant*, de Préyer; *Les trois premières années de l'enfant de trois à sept ans*, de Bernard Pérez, y la obra de James Sully, titulada *Etudes sur l'enfance*, traducida del inglés al francés por A. Monod.

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

En efecto: el tacto se excita primera y principalmente con cuerpos sólidos; el gusto, con cuerpos líquidos (ó 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.

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, ó 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 ó que la planta del pie.

A los tres meses, poco más ó menos, un niño de condición normal experimenta por el tacto las primeras sensaciones al juntar involuntariamente una mano con otra, ó al tocarse en cualquier parte de su cuerpo; y más adelante la repetición de sensaciones hacen que subsistan en el alma del niño. Los niños que dejan de mamar tienden á chuparse los dedos, las manos y los objetos que tienen á su alcance. Poco tiempo después el niño empieza á distinguir su cuerpo de los demás (y este es un paso muy importante en el conocimiento sensible de sí mismo),

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 este sentido.

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, á los pocos días de edad el niño sufre diferentes sensaciones, manifestadas por gestos y gritos, según que á su lengua toque un cuerpo dulce, amargo, salado ó ácido, y según se le haga oler un perfume ú 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 más pronto se perfecciona, y que (por la claridad de sus sensaciones) hace entrar más pronto en ejercicio á 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; á los pocos días de nacer, la cavidad timpánica recibe el aire ne-

cesario 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 ó dos meses. A los tres meses, generalmente, el niño percibe los sonidos musicales, y á 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 cuanto sea posible tan inconveniente influencia.

El niño recién nacido, además de sordo, es miope; pero á 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 á la luz; pero á los ocho ó diez días lo más, la fotofobia desaparece y dirige la vista con placer á las ventanas abiertas. Muy luego el niño empieza á fijar la mirada; en el segundo mes percibe el movimiento del seno 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 viene 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 á la de los colores aislados.

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

12. Aplicaciones pedagógicas del orden en que aparecen los sentidos corporales.—Estas observaciones tienen, desde luego, muchas aplicaciones pedagógicas: unas referentes al decorado y moblaje de las escuelas, y otras, las más importantes, al material de enseñanza, especialmente á la construcción de mapas y láminas de todas clases. Los colores azul, verde y violado, de los cuales tanto se abusa, son colores que los párvulos han de distinguir 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 y las percepciones del niño.

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

Como hasta los dos ó 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 á los cuatro años, y aun después, el sentido de la vista al servicio de la instrucción, como se va haciendo, especialmente en las grandes capitales, para enseñar á escribir y á leer.

CAPITULO XVII

DE LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS CORPORALES

1. Ley fundamental de la educación de los sentidos corporales.—2. Ley de las sensaciones asociadas y ley de la discontinuidad.—3. Más se educa la capacidad que los órganos.—4. El dolor y la educación de los sentidos.—5. Obsevaciones finales.

1. Ley fundamental de la educación de los sentidos corporales.—La ley fundamental de la educación de los sentidos, según las conclusiones de la Fisiología moderna, es la de las sensaciones asociadas.

En virtud de esta ley, el conocimiento sensible se aclara y fija, tanto más cuanto mayor es el número de sentidos por los cuales se percibe á la vez.

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

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

Vistos, en un tiempo determinado, varios nú-

meros 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; pero viendo y oyendo los números casi simultáneamente olvidan menos, y si los tocan á la vez en figuras en relieve el número de olvidos es todavía menor.

2. Ley de las sensaciones asociadas y ley de la discontinuidad.—Esta ley se explica y determina con las siguientes, que son, como la anterior, aplicaciones pedagógicas de los postulados de la Fisiología.

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.

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

Un ejercicio que dure dos minutos educa menos que el mismo ejercicio que dure un minuto y se interrumpa una ó más veces.

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

Por esto la repetición es práctica indispensable en todo empeño educativo.

Estas leyes son aplicaciones de la ley de Weber arriba enunciada.

3. Más se educa la capacidad que los órganos.—En los ejercicios para la educación de la sensibilidad más se educa la capacidad cerebral que el órgano del sentido.

La educación “de los sentidos” es más bien una educación “por los sentidos”.

4. El dolor y la educación de los sentidos.—La educación de la sensibilidad, para que se conforme con la naturaleza de la sensación, debe ser siempre placentera.

A pesar de esto, la educación de la sensibilidad no debe procurar la insensibilidad del dolor, porque el dolor, que es una defensa fisiológica (1), un signo de superioridad en los seres vivos es también una necesidad para la vida.

Por esto, el dolor educa.

5. Observaciones finales.—La base natural de la educación de la sensibilidad es la educación del tacto.

La educación de la sensibilidad no es más en definitiva que obra de tacto y de contacto.

La educación de la sensibilidad externa, en los casos de anomalías graves de los órganos de

(1) El dolor—según Mlle. Ioteyko—es efecto de una intoxicación de las terminaciones de los nervios dolorosos.

manuel marx

los sentidos ó de sus funciones, requiere el concurso de los médicos especialistas (1).

(1) Para comprobar y ampliar algunas ideas expuestas en este capítulo, véase el manual de la doctora Ioteyko titulado *Aide-mémoire de Psychologie expérimentale et de Pédologie. Les sensations*. Bruxelles, 1909.

CAPITULO XVIII

FACULTADES COGNOSCITIVAS

Sensibilidad interna.

1. Sentido común.—2. Imaginación.—3. Potencia cogitativa.—4. Memoria sensitiva.—5. La atención es indispensable para adquirir conocimientos del orden sensitivo.—6. ¿Qué son los *tests*?—7. Educación de las facultades correspondientes á la sensibilidad interna.

1. Sentido común.—La sensibilidad interna en el hombre comprende cuatro facultades: el sentido común ó interno, la imaginación, la potencia cogitativa y la memoria sensitiva.

El sentido común ó interno es una facultad orgánica por la cual conocemos las sensaciones y las diferencias que entre ellas existen.

El sentido interno ó común es como el centro donde van á parar las sensaciones de los sentidos externos á fin de conocerlas y de conocer además las diferencias que hay entre las mismas.

El órgano del sentido común ó interno está en el encéfalo (1).

Por el sentido común se entiende vulgarmente la facultad de juzgar razonablemente las cosas sin estudio ni preparación científica; pero en el lenguaje técnico, dichas palabras tienen la significación arriba explicada.

2. Imaginación.—La imaginación, llamada también fantasía, es una facultad orgánica con la cual el alma conserva las imágenes de los objetos percibidos con los sentidos externos, y forma, combinando sus elementos, representaciones de cosas no percibidas.

De suerte que la imaginación tiene dos maneras de funcionar, y es más activa cuando otras facultades permanecen en reposo.

La imaginación es facultad sensible porque su objeto son las cosas corpóreas, y es distinta de los sentidos porque éstas perciben los objetos presentes, mientras la imaginación percibe los que no lo están (2).

(1) Según la autorizada opinión de Mr. Luys, notable fisiólogo francés, el órgano del sentido común son dos protuberancias del encéfalo, de forma de ovoídes, blancas, con algunas estrías cenicientas, llamadas tálamos ópticos.

(2) La mayor parte de los tratados de Pedagogía, y algunos de Psicología, consideran la imaginación como

Según las observaciones de los fisiólogos modernos, el órgano de la imaginación está en la substancia gris ó cortical de los hemisferios cerebrales.

La imaginación crea las formas artísticas, y, por tanto, es indispensable para el ejercicio de las artes.

También suele confundirse la memoria con la imaginación; pero téngase en cuenta que la imaginación reproduce imágenes sin relación á los objetos que representan, y la memoria recuerda que las imágenes son de tal ó cual cosa.

La imaginación puede funcionar sin la memoria; pero la memoria necesita del ejercicio preliminar de la imaginación, pues que *reconoce* el objeto á que las imágenes se refieren; ó de otra manera: por la memoria sensitiva conoce

facultad intelectual; pero esto es un error que hay que combatir.

También los animales irracionales tienen imaginación, y si la imaginación fuese facultad intelectual los animales irracionales serían también seres intelectuales.

Todos los filósofos convienen en que la imaginación es facultad del género sensitivo; sólo algunos aficionados á estos estudios, desautorizados en el orden científico, han afirmado lo contrario.

Esta facultad es sensitiva (y no intelectual), porque, además de referirse á cosas sensibles, las imágenes tienen figura y extensión, propiedades que no se hallan en las cosas puramente inteligibles.

el alma que la cosa sensible conocida de presente es la misma que antes conoció.

3. Potencia cogitativa.—La estimativa es una facultad de los animales por la cual conocen lo que es conveniente ó inconveniente para la conservación del individuo ó de la especie sin que se pueda conocer por los sentidos. 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 algo menos que el entendimiento, y como el medio entre las dos facultades cognoscitivas del alma humana.

4. Memoria sensitiva.—Memoria sensitiva es la facultad de reproducir los conocimientos adquiridos antes por otras facultades del género sensitivo.

El objeto propio de la memoria es lo pasado.

Las representaciones sensibles se asocian en la memoria, pero esta asociación no debe confundirse con la relación lógica de las ideas, de que se hablará en otro capítulo.

El ejercicio de la memoria sensitiva está sometido á estas dos leyes: contigüidad (de lugar ó de tiempo) y semejanza.

En efecto: una cosa nos recuerda las demás que estaban cerca, las que le son parecidas.

Algunas condiciones fisiológicas influyen en el ejercicio de la memoria, siendo la más notable el estado de la circulación.

Las personas agotadas por larga enfermedad tienen la memoria débil y los recuerdos difíciles. Lo mismo ocurre á las personas que enferman del corazón.

“El vino — decía Vives (1) — sepulta la memoria.”

“Aquél [el genio] y ésta [la memoria] —añadía el gran polígrafo valenciano— se debilitan con la intemperancia: la salud fortalece á ambos; la pereza y la larga intermisión los enerva; pero con la aplicación se avivan y acuden siempre con prontitud á nuestra voluntad.”

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.

5. La atención es indispensable para adquirir conocimientos del orden sensitivo.—

(1) *Introducción á la Sabiduría.*

La atención no es una facultad, es un acto voluntario por el cual aplicamos una facultad sensitiva al objeto que le es propio.

Sin atención, la impresión de los objetos no llega á producir sensación (1).

La atención no es función que se produce repentinamente. Wundt, el célebre fisiólogo alemán, en vista de notables experiencias llevadas á cabo en su laboratorio de Leipzig, ha afirmado que la atención necesita un tiempo de adaptación para poner las impresiones bajo la acción de la conciencia.

La atención, según Cajal, es efecto de la contracción de las prolongaciones de las neuronas.

El ejercicio de la atención produce gasto extraordinario de energía.

“Si lees ó oyes—dice Vives en la *Introducción á la Sabiduría*—hazlo atentamente; no derrames el entendimiento, más fuérsalo á 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.”

Dos vicios pueden tener los actos de atención: el atolondramiento, que es la inconsisten-

(1) “La atención enérgica—dice Mallebranche—es la oración natural del alma hacia la verdad.”

cia de la atención, y el ensimismamiento, que es la fijeza excesiva y continuada de dicho acto.

Balmes ha dicho lo siguiente sobre la atención en el capítulo II de *El Criterio*:

Hay medios que nos conducen al conocimiento de la verdad, y obstáculos que nos impiden llegar á él; enseñar á emplear los primeros, y á remover los segundos, es el objeto del arte de pensar bien.

Definición de la atención. Su necesidad.—La atención es la aplicación de la mente á un objeto. El primer medio para pensar bien es atender bien. La siega 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, á menudo inexacto, ó 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 á lo que se estudia ó se hace; porque si bien se observa, lo que nos falta á menudo no es la capacidad para atender á lo que vemos, leemos ú oímos, sino la aplicación del ánimo á aquello de que se trata.

Se nos refiere un suceso, pero escuchamos la narración con atención floja, intercalamos mil observaciones y preguntas, manoseando ó 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 á otros, ó de meditarle nosotros mismos para formar juicio, se nos presenta el hecho desfigurado, incom-

pleto, 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 é inconvenientes de su falta.—Un espíritu atento multiplica sus fuerzas de una manera increíble; aprovecha el tiempo atescrando siempre caudal de ideas; las percibe con más claridad y exactitud; y finalmente las recuerda con más facilidad, á 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 á 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 á 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 refiero á 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 á 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 á otras más llanas y ligeras. El sabio que interrumpe sus estudios profundos saliendo á solazarse un rato con la amenidad de la campiña, no se fatiga, antes se distrae, cuando atiende al estado de las mieses, á las faenas de los labradores, al murmullo de los arroyos, ó 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 á los atolondrados, sino también á 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 á lo que ellos dicen. Es bien notable que la urbanidad ó su falta, se apelliden también atención ó 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 á deshora, ó un ruido inesperado, les cortan como suele decirse el hilo del discurso: esas cabezas se parecen á los daguerreotipos, en los cuales el menor movimiento del objeto, ó la interposición de otro extraño, bastan para echar á perder el retrato ó 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 á tener la atención fuerte y flexible á un mismo tiempo, y procurar que

la formación de nuestros conceptos no se asemeje á la de los cuadros daguerreotipados, sino de los comunes: si el pintor es interrumpido suspende sus tareas; y al volver á proseguirlas no encuentra malbaratada su obra; si un cuerpo le hace importuna sombra, en removiéndole, lo deja todo remediado.

6. **¿Qué son los tets?**—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 *tets* (1).

El *test* sirve para determinar la cantidad y cualidad de una operación cognoscitiva ó afectiva con valor muy aproximado á 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 pro-

(1) La palabra inglesa *test* significa prueba.

barse 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 á todas ó á la mayor parte de las personas que hayan de ser observadas.

Indicar el máximo de las diferencias individuales en las operaciones que se observen.

Contribuir á formar una fotografía psíquica del individuo sujeto á la observación (1).

Binet y Simon han publicado una serie in-

(1) La obra de Toulouse, Vaschide et Piéron, titulada *Technique de psychologie expérimentale*. (París, 1904) contiene una serie de 38 *tests* con las indicaciones necesarias para usarlos.

Esta obra ha sido traducida al castellano por D. Ricardo Rubio con el título de *Técnica de Psicología experimental* (examen de sujetos). Madrid, 1906.

interesante de *tests* para medir la inteligencia en *l'Année Psychologique* de 1905.

7. Educación de las facultades correspondientes á la sensibilidad interna.—Las facultades correspondientes á la sensibilidad interna se educan con ejercicios adecuados.

El sentido común ó interno se perfecciona con el ejercicio normal de los sentidos externos.

La imaginación es una facultad precoz y debe educarse con preferencia en los diez primeros años de la vida.

La imaginación se educa contemplando espectáculos de la naturaleza y las grandes producciones artísticas. Asimismo el cultivo de las bellas artes perfecciona la imaginación.

En la escuela se puede cultivar el canto, el dibujo, la caligrafía y la bella lectura, siquiera sea muy elementalmente, y desde luego el maestro puede proporcionar al niño la contemplación de variados é interesantes espectáculos naturales.

Los juegos y el estudio discreto de la Historia contribuyen igualmente á educar la imaginación.

Para el ejercicio de la potencia estimativa se necesita el de los sentidos corporales. La oveja no conoce que el lobo es su enemigo si no le ve.

La memoria sensitiva se ejercita con exceso

en algunas escuelas, haciendo esta facultad centro de todo conocimiento, con evidente perjuicio de las facultades intelectuales (1), y vicio tan execrable ha llevado á muchos pedagogos á menospreciar la educación de la memoria sensitiva.

Lo que compromete en general el resultado de la primera educación es el buscar la memoria como punto único de apoyo para tan grande obra.

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.”

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.

“El que estudia de rutina prefiere la cáscara al grano.”

(1) “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 á la educación de la memoria sensitiva, disminuye ó decae la capacidad del entendimiento.”

Si bien el saber de memoria no es saber, tampoco puede desconocerse que esta especie de memoria tiene su esfera propia de acción; 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.

Entendimiento sin memoria es una criba.

La memoria sensitiva, como la imaginación, es facultad precoz, por lo cual puede (y aun debe) educarse antes de la edad escolar y desde luego en los primeros años en que el niño asiste á la escuela.

La memoria — dice Comenio en el capítulo XVIII de su *Didáctica magna*—es una de las cosas que primeramente deben aumentarse y reforzarse en la primera edad.

En la vejez hay tendencia á excluir nuevos datos de memoria sensitiva por apego tenaz á los antiguos.

Es necesario educar la memoria sensitiva si la educación ha de ser integral. “No hay, pues, que exagerar—ha dicho Paulsen—la tendencia á suprimir los ejercicios de memoria.”

“No dejes de reposar la memoria—dice Vives en su *Introducción á 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 le encomiendes á guardar 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.

Son ejercicios adecuados para la educación de la memoria sensitiva el estudio de los idiomas, la recitación, el Catecismo de la Doctrina cristiana, la Geografía y la Historia, y principalmente la Historia natural (1).

No se entienda que estos ejercicios educan solamente la memoria sensitiva: educan también otras facultades, pero contribuyen eficazmente á la educación de aquélla.

Tampoco debe entenderse que la enseñanza del Catecismo de la Doctrina cristiana, la Geografía y la Historia deben estudiarse solamente con la memoria sensitiva. Antes bien, para que esta facultad se ejercite debidamente es necesario que dichas enseñanzas se dirijan primero al entendimiento.

La asociación de ideas ayuda á la memoria.

(1) Véase sobre esta materia el *Curso de Pedagogía teórica y práctica*, de G. Compayré, traducida al castellano por Sarmiento.

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.

Sin atención del niño es imposible su enseñanza.

Cuanto más se atiende más se aprende.

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 (lo que 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.”

La educación de la sensibilidad interna, en los casos de anomalías de los órganos ó de las funciones, requiere el concurso de los médicos especialistas.

“El sabio—dice el *Panchatantra* (1)—debe pensar, no sólo en el medio, sino también en el remedio (2).”

(1) Pág. 147 de la traducción del Sr. Alemany.

(2) Es de útil é interesante lectura para ampliar algunos conceptos del presente artículo los folletos de Th. Ribot titulado *Psicología de la atención* y las *Enfermedades de la memoria*, traducidas hace pocos años á nuestro idioma. (Madrid, 1899.)

CAPITULO XIX

EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

1. Concepto de la educación de la sensibilidad.—2. Principios en que se funda la educación de las facultades sensitivas.—3. Medios de educación de la sensibilidad.

1. Concepto de la educación de la sensibilidad.—La educación de la sensibilidad tiene por objeto el desenvolvimiento de las facultades sensitivas.

Llámase también frecuentemente á la educación de la sensibilidad educación estética.

2. Principios en que se funda la educación de las facultades sensitivas.—La educación de la sensibilidad está sometida á las leyes generales de educación; pero, además, conviene advertir sobre el asunto lo siguiente:

1.º La educación de la sensibilidad debe ser más atendida en la primera edad del niño, porque en ella predomina la vida sensitiva.

En este principio se funda la importancia de

la forma intuitiva en la enseñanza primaria, y singularmente en la de los párvulos.

2.º La intensidad de los ejercicios para la educación de los sentidos externos debe graduarse teniendo en cuenta el orden en que se presentan.

3.º La imaginación requiere cuidados especiales para que no se exalte ni se extravíe.

4.º La educación de la memoria sensitiva es más propia de la primera edad.

5.º Es preciso elegir bien los ejercicios de memoria sensitiva para que sean útiles.

6.º La educación de la sensibilidad debe subordinarse á la de las facultades superiores del espíritu, y debe coadyuvar, además, al fin de la educación total.

3. Medios de educación de la sensibilidad.

—El medio general de la educación de la sensibilidad es el ejercicio adecuado; y los ejercicios que perfeccionan las facultades del género sensitivo ya quedan indicados en el capítulo precedente al tratar de cada una en particular.

CAPITULO XX

FACULTADES COGNOSCITIVAS

Entendimiento

1. Vida intelectual.—2. ¿Qué es el entendimiento?—3. Diferencia entre la sensibilidad y el entendimiento.—4. Conciencia psicológica.—5. Memoria intelectual.—6. Entendimiento agente y entendimiento posible.—7. La inteligencia y la razón.—8. Facultades intelectuales y errores comunes sobre este punto.—9. Reflexión y su necesidad para el ejercicio de las facultades intelectuales.—10. Condiciones de trabajo mental.—11. Enfermedades del entendimiento: ignorancia y error.

1. Vida intelectual.—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 superior á la sensibilidad, que es el entendimiento.

2. ¿Qué es el entendimiento?—El entendimiento es una facultad cognoscitiva, cuyo objeto inmediato y directo es lo universal.

El entendimiento es facultad peculiar de los seres espirituales.

3. Diferencia entre la sensibilidad y el entendimiento.—La diferencia esencial entre el entendimiento y la sensibilidad es la siguiente: 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 á objetos corpóreos, y el del entendimiento, á objetos inmatrimales.

Los sentidos no se conocen á 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 á la capacidad del sentido, y el entendimiento se halla en mejores condiciones para entender otras verdades de orden inferior cuando aprende una verdad elevada.

4. Conciencia psicológica.—La conciencia psicológica es el mismo entendimiento conociendo los actos de nuestra alma, propios de la vida intelectual.

(1) Quiere decir esto que el entendimiento, para ejercitarse, no necesita de órganos corporales.

También se llama conciencia psicológica el mismo conocimiento de dichos actos.

Así como el sentido común ó interno 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.

5. Memoria intelectual.—La memoria intelectual es el mismo entendimiento que reconoce 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 intelectual conviene:

1.º Asociar á 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.

La memoria padece algunas enfermedades que pueden reducirse á dos clases: *amnesia*, que es la pérdida de la memoria, é *hypermnnesia*, que es la sobreexcitación de dicha facultad (1).

La amnesia del lenguaje se llama *afasia*.

6. Entendimiento agente y entendimiento posible.—El entendimiento se divide en agente y posible, que se consideran como dos facultades intelectuales distintas.

El entendimiento agente es la facultad de abstraer; el entendimiento posible es la facultad propia de la intelección, esto es, de entender.

El entendimiento posible es la facultad que juzga, raciocina y realiza todos los actos del entendimiento.

Llámase *verbo del entendimiento* la representación del objeto inteligible en dicha facultad.

7. La inteligencia y la razón.—El entendimiento humano se llama propiamente inteligencia cuando conoce verdades inteligibles evidentes por sí mismas (2), y se llama razón

(1) Véase para mayor ilustración la obra de Th. Ribot titulada *Enfermedades de la memoria*, traducida al castellano por D. Ricardo Rubio.

(2) Este conocimiento intelectual no discursivo se llama propiamente, en términos de Filosofía, *intuición*.

cuando discurre, esto es, cuando de verdades conocidas infiere otras.

8. Facultades intelectuales y errores comunes sobre este punto.—No distinguiéndose esencialmente del entendimiento la conciencia psicológica, ni la memoria intelectual, ni tampoco la inteligencia y la razón, puede decirse que las facultades cognoscitivas intelectuales se reducen al entendimiento, que se ejercita de varias maneras, tomando nombres diferentes, según el objeto á que se aplica.

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 (1).

En el capítulo XVIII 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.

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.

(1) Hay libro en que se consigna que el número de facultades intelectuales es de catorce.

La abstracción, la generalización y el juicio son asimismo *actos* (y no facultades) del entendimiento; y el raciocinio es el *acto* de la razón.

Importa aclarar estas ideas porque de tales errores de Psicología nacen otros muchos de orden pedagógico.

9. Reflexión y su necesidad para el ejercicio de las facultades intelectuales.—La reflexión es un acto voluntario por el cual el alma del hombre vuelve sobre sí misma.

Para que el alma espiritual se conozca á sí misma necesita reflexionar, y la reflexión es de todo punto necesaria para conocer que conocemos y para conocer que queremos.

10. Condiciones del trabajo mental.—Para que el trabajo mental se realice normalmente es preciso que el cuerpo y el alma se hallen en condiciones apropiadas para ello.

El fruto del trabajo mental, según la teoría del eminente histólogo D. Santiago Ramón y Cajal, depende principalmente:

1.º Del número de células nerviosas de la corteza cerebral.

2.º Del desarrollo de las expansiones de las neuronas, y

3.º De las proporciones relativas de los corpúsculos de los centros de asociación comparados con los de los centros de proyección.

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 es 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.

11. 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 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 saber muchas cosas sin orden ni concierto.

La pedantería se origina de saber las cosas á 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 escombros y edificar de nueva planta.

La ignorancia procede de 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 ó una dirección torpe ó desacertada del espíritu.

“Gran cuidado—dice Vives en la *Introducción á 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.”

CAPITULO XXI

EL TALENTO Y LA SABIDURÍA

1. Talento, genio, ingenio y discreción.—2. Necesidad de discernir las aptitudes intelectuales de los niños.—
3. Modo de discernir el talento peculiar de cada niño.—
4. La sabiduría y el placer de saber.—5. Modo de adquirir la sabiduría.

1. Talento, genio, ingenio y discreción.—

El talento es un conjunto sobresaliente de aptitudes intelectuales.

El genio es talento creador en grado eminente, y el ingenio es una variedad graciosa del talento.

“La primera señal del talento en los niños—dice Quintiliano (1)—es la memoria, la que tiene dos oficios: aprender con facilidad, y retener fielmente lo que aprendió. La segunda señal es facilidad para imitar.”

Sobre el talento dice acertadísimamente Balmes en el capítulo I de *El Criterio*:

“Cada cual ha de dedicarse á la profesión para la que se siente con más aptitud. Juzgo de mucha im-

(1) Cap. III de sus *Instituciones Oratorias*.

portancia esta regla; y abrigo la profunda convicción de que á su olvido se debe el que no hayan adelantado mucho más las ciencias y las artes. 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 á 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.”

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 á los rayos del sol (1)."

"Más vale discreción que ciencia; la discreción es superior á la ciencia. Los que carecen de discreción perecen como perecieron los hacedores de un león (2)."

2. Necesidad de discernir las aptitudes intelectuales de los niños.—A este propósito dice Balmes en *El Criterio* (3):

El Criador que distribuye á 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 á un paladar y olfato no viciados por malos hábitos ó alterados por enfermedad; y el sabor

(1) Pág. 383 de la traducción castellana del Sr. Alemany.

(2) Pág. 354 de dicha traducción.

(3) Véase el cap. I.

y olor ingratos nos advierten cuáles son los manjares y bebidas que por su corrupción ú 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 á 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.

Estudie [el maestro]—dice el P. Santiago Delgado (1)—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.”

(1) *Cartilla de Maestros de primera educación...* Madrid, 1818, regla X.

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 tiene el valor de una observación vulgar (1).

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 á la vista de los niños objetos muy variados, conduciéndolos á visitar establecimientos donde la disposición particular de cada uno pudiese ser excitada con la presencia de lo que mejor se le adapta. Entonces, dejándolos abandonados á sus instintos, un observador inteligente formaría desde luego diferentes clasificaciones. Exponed la máquina de un reloj á la vista de una reunión de niños de diez á doce años, y es bien seguro que si entre ellos hay alguno de genio

(1) Véanse los artículos dedicados á la medida de la sensibilidad en los capítulos precedentes, y véase también en esta misma obra el capítulo dedicado á *Antropometría escolar*.

mecánico muy aventajado, se dará á 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 ó 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 á la manera de la golondrina, ni ésta imitar á la reina de las aves.

El *tentate diu quid ferre recusent quid valeant humeri* que Horacio inculca á los escritores, puede igualmente aplicarse á cuantos tratan de escoger una profesión cualquiera (1).

En nuestra literatura didáctica hay obras famosas dedicadas á estudiar las diversas aptitudes del hombre; pero merece citarse como obra sobresaliente de este género el *Examen de Ingenios para las ciencias*, del Dr. Huarte de San

(1) Cap. III de la citada obra.

Juan, obra de la cual se han hecho numerosas ediciones así en España como en el extranjero.

4. 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.

“No hay en el mundo cosa—dijo 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 á entender y conocer la virtud.”

El *Panchatantra* hace frecuentes y felices elogios de la sabiduría, y San Pedro dice en el capítulo II de su Epístola:

“Como los niños recién nacidos, apeteded, 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).

5. Modos de adquirir la sabiduría.—La sabiduría se adquiere—dice el ya citado filósofo español (3)—por medio de tres grandes instrumentos: genio, memoria y estudio.

(1) Vives, en la *Introducción á la Sabiduría*.

(2) Véase el cap. IV de la *Instrucción de la mujer cristiana*.

(3) *Introducción á la Sabiduría*.

Los dos primeros son dos dotes naturales: el último es medio voluntario, pero los tres son necesarios para cultivar el entendimiento en grado eminente.

CAPITULO XXII

EDUCACIÓN INTELECTUAL

1. Concepto de la educación intelectual.—2. Vicios comunes respecto de educación del entendimiento.—3. Intelectualismo y recargo mental.—4. Principios de educación intelectual.—5. El principio de la intuición en la educación del entendimiento.

1. Concepto de la educación intelectual.—

La educación intelectual tiene por objeto el desarrollo del entendimiento.

2. Vicios comunes respecto á 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.

Esto equivale á decir que en dichas escuelas la educación intelectual es nula ó casi nula.

La memoria sensitiva es, por desgracia, todavía el eje de la enseñanza en bastantes escue-

las 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 á la sabiduría*, dijo:

"Trabaja en entender, no solamente las palabras, más principalmente el sentido."

Y abundando en estas ideas dijo 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."

3. El intelectualismo y el recargo mental.

—En la obra de la educación es necesario prevenirse contra el vicio del intelectualismo, que consiste en atender en las escuelas principalmente á la enseñanza y á la educación intelectual con perjuicio de las demás partes de la educación, produciendo un *recargo* de trabajo mental (2).

(1) *Cartilla de Maestros de primera educación*. Madrid, 1818.

(2) *Sumenage*, dicen los franceses.

Plutarco, en sus *Morales*, decía lo siguiente, hace ya veintiún 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 desmesurados, 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 comedidos y se ahoga por los trabajos excesivos. Es preciso dejar á los niños que alienten antes de ocuparlos sin descanso.

Y Spencer dice lo siguiente, sobre el recargo mental, en su obra *La educación intelectual, moral y física* (1):

“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. Después 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 á la sobreexcitación producida en el colegio. Por último, vemos á un joven que tuvo que desistir de sus estudios por algún tiempo, y el cual, desde que

(1) Págs. 226-228 de la edición de New York de 1908.

volvió á sus tareas de estudiante, padece de frecuentes desmayos. Citamos hechos, no buscados por cierto, sino venidos á 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, atribuido á una causa especial ó á una constitución delicada; casos en que se nota un retardo y prematura detención del desarrollo físico; casos en que, habiendo tendencia latente á la consunción, acaba ésta por presentarse con todas sus manifestaciones, y casos en que se produce la predisposición á las afecciones cerebrales, hoy tan comunes á 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 excelente obra titulada *Higiene de la inteligencia*, expone y comenta el *Canon mental* de Hufeland (que es el mismo de Tissot) reducido á los preceptos que á continuación se exponen:

Hay exceso de trabajo mental:

1.º Cuando se abandonan los ejercicios del cuerpo por los del espíritu.

2.º Cuando se prolonga demasiado la ocupación sobre el mismo asunto.

3.º Cuando se tratan asuntos demasiado abstractos y demasiado difíciles.

4.º Cuando se trabaja siempre de imaginación.

5.º Cuando se comienza muy temprano á ejercer las facultades del espíritu.

6.º Cuando las materias en que uno se ocupa no ofrecen ningún atractivo.

7.º Cuando se provoca ó se prolonga la tensión del espíritu mediante excitaciones artificiales.

4. Principios de educación intelectual.—

(1) Para ampliar estos conceptos véase la obra de Marie Manacéine titulada *Le surmenage mental dans la civilisation moderne. Effets. Causes. Remèdes*. Traduit du russe par T. E. Jaubert. París, 1890.

He aquí enunciados algunos principios de educación intelectual deducidos de otros principios ó de la observación y la experiencia.

La educación intelectual debe contribuir al fin de la educación total.

La educación intelectual se dirige á 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 á todas las dificultades.”

En la educación intelectual es preciso tener

(1) Cap. IV de su citada obra *Educación intelectual, moral y física*. New York, 1908.

(2) Capítulo IV de *La Instrucción de la Mujer cristiana*.

(3) Pág. 279 de la traducción castellana del Sr. Alemany.

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.

El estudio de las ciencias desenvuelve el entendimiento agente y el posible, y, por tanto, perfecciona la conciencia psicológica, la memoria intelectual, la inteligencia y la razón.

Es preciso evitar cuidadosamente el recargo del trabajo mental.

Hay que procurar que el estudio sea amable.

“Este es uno de los puntos—decía Rollin (1)—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 á sus discípulos.

.....

“La habilidad del maestro consiste en sembrar el estudio de tales gracias, que encuentre el discípulo

(1) 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.

satisfacciones en él. Mucho pueden contribuir á 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 (1), 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 ó 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 sistema de educación, y particularmente de educación intelectual, son los siguientes:

“Los primeros medios de conocimiento del género humano son la observación real de la naturaleza y la lengua (2).

Todos los conocimientos adquiridos por nuestros sentidos provienen de la observación de la naturaleza y de la diligencia y cuidado en recoger y retener

(1) “El cálculo mental es al espíritu lo que la gimnasia al cuerpo.”

(2) *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 31 de la edición castellana de Leipzig, de 1891.

todo lo que la naturaleza presenta á nuestro conocimiento (1).

La suma de nuestro saber, según Pestalozzi, proviene:

1.º De las impresiones producidas en nuestros sentidos por todo lo que la casualidad pone en contacto con ellos.

2.º De todo aquello que se ofrece á nuestros sentidos por intermedio de la educación y de la dirección, en cuanto esta última depende de nuestros padres y maestros.

3.º De mi voluntad para recibir las luces y de mis esfuerzos espontáneos para conocer los diversos medios de recibir las intuiciones.

4.º De los resultados ó efectos 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.º En fin, el conocimiento adquirido por la intuición es analógico en cuanto nos enseña á conocer también las propiedades de cosas que no han estado nunca sometidas propiamente á nuestra observación, pero cuya semejanza abstraemos ó deducimos de otros objetos que realmente han sido observados por nosotros (2).

Para Pestalozzi todo saber dimana de estas tres facultades elementales

(1) Pág. 51 de la citada edición.

(2) Págs. 129-130 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

La intuición es también principio lógico y psicológico del sistema de Pestalozzi; pero como él tiene tantas aplicaciones pedagógicas, se ha incluido entre los principales de esta clase.

1.º La facultad de emitir los sonidos, de la cual proviene la actitud de hablar.

2.º La facultad de percepción indeterminada, puramente sensible, de donde trae su origen el conocimiento de todas las formas.

3.º 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 á 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 á ser *cosa de la razón*; ella permanece *largo tiempo un asunto de la mujer*, antes de comenzar á ser un *asunto del hombre* (2).

Pestalozzi considera que para esclarecer una cuestión debe dirigirse la atención á estos puntos de vista:

(1) Pág. 97 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Pág. 216 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

1.º ¿Cuántos objetos hay á su vista y de cuántas clases?

2.º ¿Qué apariencia tienen ellos? ¿cuál es su forma? ¿cuáles sus contornos?

3.º ¿Cómo se llaman? ¿Cómo puede representarse cada uno de ellos por un sonido? ¿por una palabra (1)?

Y que para ello se requieren estas facultades:

1.º La facultad de percibir las diferencias de forma de los objetos y de representarse su capacidad ó extensión.

2.º La de separar esos objetos en atención al número, y figurárselos distintamente como unidad ó como pluralidad.

3.º La de doblar y de hacer indeleble por medio del lenguaje la representación de un objeto, según el número y la forma (2).

Para evitar en la educación de los hombres el error, las lagunas y la superficialidad, el medio principal es ofrecer á los sentidos del niño desde la primera intuición las impresiones originales más precisas, más exactas y más amplias posibles sobre los objetos más esenciales que debemos conocer (3).

Así nuestros conocimientos pasan de la confusión á la precisión, de la precisión á la claridad y de la claridad á la lucidez (4).

(1) Pág. 95 de dicha obra.

(2) Pág. 95 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, edición castellana de Leipzig, de 1891.

(3) Pág. 184 de dicha obra.

(4) Pág. 93 de la citada edición castellana.

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

Pestalozzi dice que, para asegurarse más de la constante atención de los niños, es conveniente decirles alguna vez las cosas al revés (1).

Pestalozzi además formuló, en *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, cinco principios de educación, que dicen así:

“1.º Cultivar intensivamente las facultades del espíritu y no sólo extensivamente, fortificarlo y no sólo enriquecerlo de ideas.

2.º Considerar la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano.

3.º 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 á ellos subordinados y que dependen de ellos.

4.º Simplificar el mecanismo de la enseñanza y el del estudio.

5.º Popularizar las ciencias (2).”

A los cuales conviene agregar los siguientes, que son también de Pestalozzi:

suizo, que tenía siempre como idea fija conducir al niño de las intuiciones confusas á las percepciones claras y de las intuiciones vagas á las nociones exactas.

(1) El *A B C de la visión intuitiva*, pág. 14 del prólogo de la primera parte de la edición de Madrid, de 1807.

(2) “Es preciso distinguir—dice Spencer—el principio pestalozziano de las formas que se han dado. Pestalozzi estaba en lo cierto en cuanto á las ideas fundamentales de su método, pero él ha podido y debido engañarse en las aplicaciones hechas de él.” Véase *Pestalozzi*, por Guillaume, págs. 179 y 180.

“Clasificar las intuiciones.

Poseer bien lo simple antes de pasar á lo complicado.

Encadenar los hechos en el espíritu como ellos lo están en la naturaleza.

Subordinar las ideas accesorias á las esenciales.

Dar más claridad á las impresiones más importantes.

Considerar todos los efectos de la naturaleza física como absolutamente necesarios (1).

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.

(1) Págs. 84-85 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(2) Cap. II de *La educación intelectual, moral y física*. New York, 1908.

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 á 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 á otro más suave y á veces á 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 ú otras gentes; así como se ha reconocido que ni la más estudiada disciplina es tan eficaz para moralizar á los presidiarios como el obligarles á 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 á 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 á un plan perfecto. Con la mira de preparar el camino para investigaciones ulteriores, especificaremos, desde luego, esos principios. Algunos de ellos quedan más ó 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 á lo compuesto. La mente se desarrolla; de igual modo que todas las cosas que crecen, pasa de lo homogéneo á 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 á lo compuesto en la enseñanza de cada ramo de la ciencia, sino que también debemos hacer lo mismo con relación á todo conocimiento.

.....

2. Decir que las lecciones deben partir de lo concreto para pasar á 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 compues-

to, 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, ó 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 á Comte la enunciación de esta doctrina, la cual podemos aceptar sin obligarnos á admitir el resto de su teoría.

.....

4. ...en cada ramo de instrucción debemos proceder de lo empírico á 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 á que haga por sí mismo sus investigaciones y saque las consecuencias. Debe *decirsele* lo menos posible é inducirle á *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 á 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 ocurrá duda sobre cuál de dos órdenes de estudios está ó 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 ó lo excita mucho menos que el otro método, debemos abandonarlo, porque los instintos intelectuales del niño merecen más confianza que nuestros razonamientos."

Y Mr. Dufestel, médico inspector de las Escuelas de París, ha formulado las siguientes conclusiones sobre la *Higiene intelectual del niño*:

En resumen: lo que todos los higienistas deseamos es que la educación intelectual del niño esté en relación con su desarrollo físico.

El cerebro del niño, que será el cerebro del hombre adulto, debe asimilarse, poco á poco, numerosos conocimientos. Pero no es preciso que lo haga demasiado apresuradamente; conviene que las adquisiciones sucesivas estén bien comprendidas antes de abordar nuevos temas.

Además —como dice Croiset— "lo que importa más que la cantidad del saber adquirido, es la calidad de los hábitos intelectuales dados por la educación y las conclusiones generales á que llega".

Quisiéramos que en las clases pequeñas un mismo maestro enseñase los distintos puntos del programa. El niño se somete difícilmente al cambio y el maestro no puede conocer bien á sus alumnos y apreciar sus cualidades si continuamente no los tiene bajo su dirección.

El esfuerzo del maestro debe consistir en procurar que el niño permanezca atento sin fatiga. Debe interesar á sus alumnos y hacerles comprender el por qué y el cómo de las cosas. Debe llegar, desarrollando la necesidad natural de la curiosidad, á hacer desear á sus oyentes la continuación del curso.

Tyndall cuenta, en una página citada frecuentemente, cómo llegó á librarse de la rutina y á ejerci-

tar la iniciativa personal de los niños en asuntos tomados fuera de los libros clásicos.

No olvide el profesor que prepara hombres y que la clase debe ser la escuela de la energía. Tratará de desarrollar las iniciativas individuales y de provocar en los niños el esfuerzo, palanca formidable que les será útil en la vida.

5. El principio de la intuición en la educación intelectual.—Tratando de la educación intelectual es necesario 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 fué el apóstol y el 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).

(1) En alemán *Anschauung*.

(2) Pág. 130 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*. Compayré en la pág. 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 é interiores.”

Pestalozzi usó por primera vez la palabra intuición en este pasaje de la Memoria dirigida por el famoso

La intuición es el fundamento absoluto de todo conocimiento, ó en otros términos, que todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reducido á 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 á 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 impresio-

pedagogo suizo á 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 á la constitución íntima de mi espíritu siguiendo las leyes psicológico-mecánicas, según las cuales el espíritu se eleva de las intuiciones sensibles á las concepciones claras.” Véase *Pestalozzi* por Guillaume, pág. 159. El texto original de esta cláusula se halla en la pág. 20 del primer tomo de *Pestalozzische Blätter*.

(1) Págs. 165-166 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

nes que ellos producen. Con ella principia la naturaleza toda enseñanza.

Pestalozzi distinguía dos especies de intuición: una interna y otra exterior.

“Así he hecho posible—dice (1)—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* á la intuición *exterior* que pone á la vista del niño los signos arbitrarios que representan los sonidos, puesto que yo he asegurado en esto á la impresión auditiva la prioridad sobre la impresión visual, imitando á 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 (2).”

La intuición se afirma con el trazado de líneas, ángulos y arcos (3).

(1) Pág. 175 de dicha obra.

(2) Pág. 131 de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

(3) 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 é inanimada* por tres series de *sonidos convencionales*; en seguida, debe pasar gradualmente de la *fonología*, ó más bien del ejercicio general del órgano de la voz en todos los sonidos humanos posibles, á la *onomatología*, á la nomenclatura, y de ésta á la *gramática*, á 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).”

(1) Pág. 174 de la edición castellana de *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*.

Para ampliar los principales conceptos de este capítulo véanse la importante obra de Mons. Dupanloup, titulada *De la haute Education intellectuelle* (París, 1880), y *La Educación intelectual* del P. Ruiz Amado (Barcelona, 1909).

CAPITULO XXIII

FACULTADES EXPANSIVAS

Apetito sensitivo.—Instinto.

1. Apetito en general.— 2. Diversas especies de apetito.—3. Placer y dolor.—4. Instinto.— 5. Apetito concupiscible y apetito irascible.—6. ¿Qué son pasiones?— 7. Pasiones del apetito concupiscible.—8. Idem del irascible.

1. Apetito en general.—La palabra apetito significa propensión ó inclinación de una cosa á conseguir algún bien.

2. Diversas especies de apetito.—Distin-guen los filósofos tres especies de apetito: el natural, el sensitivo y el racional.

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 á todas las substancias corpóreas.

El apetito sensitivo, llamado también inferior, es la inclinación hacia el bien conocido por la sensibilidad, sin conocimiento de la razón por la cual es apetecible. Así, los animales apetecen el alimento, la bebida y el descanso.

El apetito sensitivo es común al hombre y al bruto, moviéndose en éstos la virtud de la estimativa.

El ejercicio del apetito sensitivo es una consecuencia del ejercicio de la sensibilidad.

El apetito racional, llamado también apetito superior ó voluntad, es la inclinación hacia el bien 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 cognoscitivas, la sensibilidad y el entendimiento, hay dos especies de apetito que corresponden á dichas facultades: el apetito sensitivo y el apetito racional. El apetito sensitivo se aplica á los objetos sensibles, después de conocidos, por la sensibilidad, y el racional á los

inteligibles, después de conocidos, por el entendimiento (1).

3. Placer y dolor.—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 ó dolor que produzcan será también del orden sensible (2), y si se ejercita el entendimiento, adquiriendo un conocimiento inteligible, el placer ó dolor que produzcan será del orden moral (3).

4. Instinto.—Con la idea de apetito sensitivo debe explicarse también la de instinto.

Instinto, en general, denota impulso y emoción, y así se define, diciendo que es inclinación de las cosas á realizar su fin, según la propia naturaleza; pero en sentido estricto y en tér-

(1) El alma humana tiene facultades.....	{	cognoscitivas....	{ inferior ó sensitiva (sensibilidad).
			{ superior ó racional (entendimiento).
	{	afectivas ó apettivas.....	{ inferior ó apetito sensitivo.
			{ superior ó apetito racional (voluntad).

(3) A este orden, por ejemplo, pertenece el placer de haber dado una limosna.

(2) A este orden, por ejemplo, pertenece el placer de un animal cuando aplaca la sed.

minos de Psicología, el instinto es el mismo apetito sensitivo de los animales.

El instinto es la ley natural impresa en cada objeto.

El instinto se manifiesta perfecto desde el comienzo de la vida, á diferencia de las facultades superiores que se desenvuelven lentamente (1).

El instinto, pues, es inmutable, no se perfecciona, y se transmite por herencia, sin excepción, á través de los siglos.

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.

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.

Los animales forman juicios sobre objetos

(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.

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.

5. Apetito concupiscible y apetito irascible.—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 á 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 causa del conocimiento de los sentidos.

6. ¿Qué son pasiones?—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; con lo cual queda afirmado implícitamente que las pasiones no son malas (I), y que los brutos son también capaces de pasión.

(I) Las pasiones sólo son malas cuando se desordenan.

Las pasiones son útiles como causas impulsivas.

Sobre las pasiones dice Balmes en los § XXXVII y XXXVIII del último capítulo (que es el XII) de *El Criterio*:

Las pasiones son buenos instrumentos, pero malos consejeros. Ya vimos 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 á la práctica. Cuando tratamos de ejecutar alguna cosa, las pasiones son á 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 á la humana naturaleza; pero, en cambio, el hombre dominado por las pasiones es ciego, y se abalanza á los objetos á la manera de los brutos.

Examinando atentamente el modo de obrar de á propósito para dirigir, y las pasiones para ejecutar, nuestras facultades, se echa de ver que la razón es y así es que aquélla atiende, no sólo á lo presente, sino también á lo pasado y á 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 ó 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 prescindirán del de-

coro, de la moralidad, de la utilidad, de todo lo que no sea la impresión agradable ó ingrata que en el acto se experimenta.

La hipocresía de las pasiones. Cuando hablo de pasiones, no me refiero únicamente á las inclinaciones fuertes, violentas, tempestuosas, que agitan nuestro corazón, como los vientos el 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, ó más bien por la graduación de intensidad, ó por el modo de dirigirse á su objeto. Son entonces más delicadas, pero no menos temibles; pues que esa misma delicadeza contribuye á que con más facilidad nos seduzcan y extravíen.

Cuando la pasión se presenta en 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 á 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 sugerencias se llaman conocimiento y sus inclinaciones voluntad ilustrada pero decidida, entonces toma por traición una plaza que no hubiera tomado por asalto.

7. Pasión del apetito concupiscible.—Las pasiones del apetito concupiscible son seis: amor y odio, deseo y fuga, y alegría y tristeza.

Las del apetito irascible son cinco: esperanza

y desesperación, audacia y temor, y la ira, que no tiene pasión contraria.

El amor, como pasión (1), es la complacencia del apetito en el bien sensible (2), y sus causas principales son la belleza sensible, la semejanza y la comunicación.

El odio es el acto contrario al amor.

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 acto contrario al deseo, en el tecnicismo filosófico, se llama fuga.

La alegría es el descanso ó quietud del apetito en el bien sensible amado. Esta pasión se llama también gozo, goce, deleite, etc.

El acto contrario á la alegría se llama propiamente tristeza.

8. Pasiones del apetito irascible.—La esperanza, como pasión, es un acto por el cual el apetito irascible se dirige hacia el bien sensible futuro, arduo y percibido como asequible.

El acto contrario á la esperanza, como pasión,

(1) El amor, pasión, no debe confundirse con el amor como acto elicito de la voluntad, del cual se trata en el capítulo XXV de este mismo tomo.

(2) El amor, como pasión, se ha definido de varias maneras; pero esta definición es una de las más aceptables.

es la desesperación, la cual se produce al considerar como inasequible el bien arduo.

La audacia, como pasión, es un acto enérgico del apetito irascible, por el cual el alma desea vencer ó ahuyentar un mal grave.

El temor, por el contrario, es un desfallecimiento del ánimo vencido por la gravedad de un peligro inminente.

Por último: la ira es un acto de venganza por el daño sensible conocido (1).

(1) Para no caer en error, conviene advertir de nuevo que *la ira*, como pasión, *no es mala*. Por esto Jesucristo, que era incapaz de pecado, pudo indignarse y *airarse* al considerar el daño y la afrenta que al templo hacían los mercaderes.

CAPITULO XXIV

EDUCACIÓN DEL APETITO SENSITIVO

1. El apetito sensitivo ¿es educable?—2. Adiestramiento del apetito sensitivo.—3. Manera de gobernar pedagógicamente las pasiones.—4. Principios aplicables á la dirección del apetito sensitivo.

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 sencillamente *adiestrable* ó *domable* como todas las facultades sensitivas; pero aplicada la palabra educación á la sensibilidad, puede aplicarse también á las facultades sensitivas apetitivas, significando cooperación oportuna á su desarrollo espontáneo para evitar 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 depende la

mayor parte de las acciones que los niños ejecutan (1).

El apetito sensitivo concupiscible, y lo mismo el irascible, se adiestran con el ejercicio adecuado.

El apetito sensitivo irascible es la base de la fortaleza del carácter.

3. Manera de gobernar pedagógicamente las pasiones.—“Las pasiones son buenos instrumentos, pero malos consejeros.”

El estudio hecho con entusiasmo es más provechoso.

No debemos anular las pasiones; el hombre sin pasiones sería inferior á 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 á 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.

(1) En los niños apenas se manifiesta la voluntad, que es el apetito racional.

(2) Pág. 214 de la traducción española del Sr. Alemany (Madrid; 1908).

Para evitar el temor exagerado evitaremos el 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 la ira.

4. Principios aplicables á la dirección del apetito sensitivo.—El ejercicio de la sensibilidad perfecciona los apetitos sensitivos.

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 desvien fácilmente del orden moral.

La salud, la contemplación de la naturaleza, las obras artísticas 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 á la gula y á la lujuria.

Es necesario contener á 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 generales hechas en otro

capítulo de este mismo tomo sobre el valor pedagógico del dolor son enteramente aplicables á este modo de afectarse en sus relaciones con el apetito sensitivo.

Los principios capitales referentes á la dirección pedagógica del apetito sensitivo pueden reducirse á tres, 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 de educación evitarán la atrofia y la hipertrofia del apetito sensitivo.

3.º Las anomalías ó anormalidades del apetito sensitivo exigen la cooperación asidua del médico en la conveniente dirección del educando.

CAPITULO XXV

FACULTADES EXPANSIVAS

Apetito racional ó voluntad.

1. ¿Qué es voluntad?—2. Libre albedrío y especies de libertad.—3. Actos voluntarios y su clasificación.—4. Afectos y sentimientos.—5. Errores comunes respecto al sentimiento.—6. Placer y dolor del orden moral: móviles de la voluntad.—7. Conciencia moral.—8. Enfermedades de la voluntad.—9. Valor de la virtud y medios de conseguirla.—10. Hábitos morales y sus clases: virtudes y vicios.

1. ¿Qué es voluntad?—La voluntad ó apetito racional es una facultad expansiva cuyo objeto es el bien general.

Y ya se ha dicho que el apetito racional se diferencia del sensitivo en que por éste nos dirigimos al bien conocido sin conocer la razón del bien, y por el primero nos dirigimos al bien conocido conociendo, además, la razón de serlo.

El bien considerado como término del acto de la voluntad se llama *fin*.

2. Libre albedrío y especies de libertad.—

El libre albedrío es una propiedad de la voluntad, por cuya virtud esta potencia es dueña de sus actos (1).

En todo acto libre entran los siguientes elementos: intención del fin último, deliberación y ejecución.

Se 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 la voluntad.

3. 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 á la voluntad, y acto no voluntario el que no procede de la voluntad ni repugna á esta facultad.

Los actos voluntarios se llaman *elicitos* si proceden inmediatamente de la voluntad, como el amar y el aborrecer, é *imperados* si proceden de otra facultad gobernada por la voluntad, como ver, discurrir, etc.

(1) También se define el libre albedrío diciendo que es la potestad de elegir.

Se ama voluntariamente todo bien, y, por esto, se ama á Dios y al prójimo; se ama la virtud, la verdad y la belleza; se ama el bienestar y la salud; se ama á la familia y á los amigos; se ama á la patria y se ama á otras muchas cosas amables.

Se aborrece el mal, y, por esto, aborrecemos el vicio, la ignorancia, el error, la fealdad, la enfermedad y otras causas igualmente aborrecibles.

El amor á Dios y al prójimo se llama caridad; el amor á los hijos, amor paternal; el amor á los padres, amor filial; el amor á la patria, patriotismo; el amor á la humanidad, filantropía; el cariño especial á una persona, amistad; etc.

4. 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 *afeciones*, *voliciones*, *inclinaciones* y *sentimientos*.

El sentimiento es, en la significación usual de la palabra, un estado afectivo ó una inclinación de la voluntad, y en ambos casos, el sentimiento es fenómeno de la voluntad.

5. Errores comunes respecto al sentimiento.—Cuando se habla de la educación del sentimiento religioso, del sentimiento de la belleza y de otras especies de sentimientos, y de su in-

fluencia en la educación moral, se incurre en errores y vaguedades que no es posible admitir en estudios ordenados.

El sentimiento no es una facultad, y, por tanto, no puede ser educado; pero es educable la facultad de que procede.

Cuando se trata de la educación del sentimiento religioso no es posible referirse á la facultad de sentir á Dios, sino á la de amar á Dios, que es acto elícito de la voluntad.

De suerte que, la mayor parte de las reglas que se dan para la educación de los sentimientos son aplicables solamente á la educación de la voluntad.

La educación de los sentimientos (dando á esta frase la significación impropia, que es común en libros de Pedagogía) no influye, por tanto, en la educación moral, sino que es el resultado de esta misma educación; ó lo que es igual: los sentimientos son efectos naturales de la educación de la voluntad (1).

Sobre el sentimiento dice lo siguiente Balmes en el capítulo XVIII del tratado de "Estética" en el tomo titulado *Metafísica* de su *Curso de Filosofía fundamental*:

(1) Sobre *La educación de los sentimientos* ha escrito una obra P. F. Thomas, que ha sido traducida al castellano por D. Ricardo Rubio (Madrid, 1902), y, aunque en ella se advierten errores sensualistas, es de notoria utilidad para los estudios pedagógicos.

Se ha explicado en el capítulo anterior que, á más de la sensibilidad interna, que podríamos llamar representativa, tenemos otra, que denominaremos afectiva. Esta no nos ofrece objetos, sino que nos pone en relación con ellos, inclinándonos ó apartándonos de los mismos. A un padre le ocurre la imagen de su hijo que se halla viajando por países remotos; en esto se ve el ejercicio de la imaginación, representado. Al recordar á su hijo, experimenta el padre una impresión de tierno amor hacia él, un deseo de verle, de abrazarle antes de bajar al sepulcro; aquí se ve el ejercicio de una facultad, no representativa, sino afectiva; que no ofrece un objeto, sino que inclina hacia él.

En la sensibilidad afectiva conviene distinguir entre las inclinaciones que se ordenan inmediatamente á la conservación del individuo ó de la especie, y las que tienen un objeto diverso. A las primeras se las debe llamar apetitos, á las segundas, sentimientos: aquéllos no son comunes con los brutos; éstos son exclusivo patrimonio del hombre.

No pertenecen á esta obra las discusiones sobre la naturaleza ni el sitio de los órganos que sirven al ejercicio de la facultad del sentimiento; baste consignar que es un hecho indudable la relación de este ejercicio con las especiales disposiciones de la organización. Entre los varios individuos se ven diferencias muy notables: unos son naturalmente alegres, otros melancólicos; unos pacíficos, otros iracundos; aconteciendo lo mismo en todas las demás pasiones, y descubriéndose estas diferencias independientemente de la educación. Hasta en un mismo individuo los sentimientos se modifican según la disposición del cuerpo; ¿quién ignora que ciertas enfermedades producen tristeza, temor ó pusilani-

midad? Aun en estado de perfecta salud, ¿quién no se ha notado diferente de sí propio, según las variedades del clima, temperatura, alimentos ú otras causas que afectan al cuerpo?

En los objetos de los sentimientos y en el modo con que nacen en nuestra alma, se ve lucir una facultad superior á la puramente sensitiva. El sentimiento de lo sublime, de lo bello; el amor de la patria, de la virtud; la admiración por las grandes acciones; el enturiasmo, y otros sentimientos semejantes, no pueden encontrarse en un ser que no comprenda un orden de cosas muy superior al mundo sensible.

Es de notar que aun aquellos sentimientos de que parecen participar los brutos, como el amor maternal, se hallan en el hombre con una constancia y sobre todo con una grandeza y dignidad, que los hace de un orden más elevado. Mientras los animales no conservan su afecto hacia sus pequeñuelos, sino por el tiempo en que éstos no pueden acudir á sus necesidades, la madre entre los hombres no pierde el cariño á sus hijos en toda su vida; y, al paso que en los brutos este amor tiene por único objeto la conservación, en la mujer se combina con mil sentimientos que se extienden á todo el porvenir del hijo, y que, engendrando continuamente el temor y la esperanza, llenan de amargura el corazón de la madre, ó le inundan de gozo y de ventura.

La facultad del sentimiento tiene íntimas relaciones con la moral.

6. Placer y dolor del orden moral: móviles de la voluntad.—El placer moral es la conformidad de la voluntad con 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 ó el dolor que de ellos puede resultar, percibe también si son útiles ó no y si son debidos é indebidos. Por esto se dice que, además del placer, son móviles de la voluntad el interés y el deber (1).

7. Conciencia moral.—La conciencia moral es el dictamen 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 ó 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.

8. Enfermedades de la voluntad.—La vo-

(1) "El corazón tiene razones que la razón no comprende."

luntad suele padecer dos enfermedades: debilidad, que se llama *abulia*, y energía excesiva, que procede del exceso de impulsión (1).

De ambas enfermedades nacen frecuentemente el pecado (2), que es el mayor mal del espíritu y la más grande perturbación que el alma puede sufrir, y el vicio, que es el hábito de pecar.

9. Valor de la virtud y medios de conseguirla.—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 á los hombres ni está al alcance de todos.

Sólo la virtud salva á los hombres y á las sociedades.

La práctica de la virtud está al alcance de todos, é 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 ó apetece.

La Religión católica enseña al hombre á ser justo y le señala el camino de la perfección; aparte de este medio sobrenatural de santificar las almas, son medios naturales de evitar el vicio.

(1) Véase la obra de Th. Ribot titulada *Enfermedades de la voluntad*, traducida al castellano por D. Ricardo Rubio.

(2) Acto voluntario contra la Ley de Dios.

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 á 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 á 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.

10. Hábitos morales y sus clases: virtudes y vicios.—Algunas facultades del espíritu, y principalmente las de la vida intelectual, son capaces de hábitos.

El hábito es cierta inclinación y facilidad para ejecutar con prontitud actos que antes exigían más tiempo y más esfuerzo.

Proceden los hábitos de la repetición de unos mismos actos, y 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 fun-

dan sus grandes ventajas cuando son buenos, y de aquí sus funestísimos efectos cuando son malos.

Los hábitos de la voluntad se llaman hábitos morales.

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.

CAPITULO XXVI

EDUCACIÓN MORAL

Concepto y fundamentos.

1. Concepto y fundamento de la educación moral.—
2. Principios relativos de la educación de la voluntad.

1. Concepto y fundamento de la educación moral.—La educación moral tiene por objeto el desenvolvimiento de la voluntad.

Algunos tratados de Pedagogía incluyen también en la educación moral la dirección de las pasiones, y, por tanto, incluyen en la educación moral el desenvolvimiento de todas las facultades expansivas.

Nuestra felicidad temporal y eterna pende de los actos voluntarios que realicemos, luego la educación de la voluntad es la parte más importante de la educación, y á ella debemos atender con preferencia.

“Querer es poder”, “más hace el que quiere

que el puede" y otras expresiones análogas de la sabiduría popular prueban la importancia que en todo lugar y en todo tiempo se ha concedido á la energía de la voluntad.

En la educación de la voluntad es principio capital habituar al niño á que cumpla sus deberes por amor á 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 (1).

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.

Los pueblos que no tuvieron la verdadera re-

(1) Compayré, que no es católico, ni siquiera religioso, afirma todo lo contrario, esto es, el siguiente absurdo: "La Religión se apoya en la moral. La idea de Dios no debe aparecer en la conciencia del niño hasta que haya aparecido en ella la idea del deber."

Pero Paulsen, que es un pedagogo alemán de más autoridad que Compayré (aunque en España sea poco conocido), afirma que "en la escuela no debe separarse la moral de la Religión".

ligión erraron grandemente en el concepto de la moral.

Cuando la educación moral no tiene por base la Religión hay necesidad de caer 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.

Por fortuna, estas ideas no se han aceptado en nuestra Patria, aunque las propagan, como pueden, algunos enemigos de la Iglesia.

Todos los pedagogos están conformes en educar vigorosamente la voluntad; pero los que prescindan 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.

2. Principios relativos á la educación moral.—La educación de la voluntad es una obra difícil, y conviene estudiar con reflexión los principios que la regulan.

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.

No podemos olvidar que la voluntad es libre, y por esto la educación moral no debe tender á formar autómatas, sino hombres libres, que sepan hacer buen uso de su libertad.

Debemos procurar en la educación moral la firmeza de la voluntad, pues uno de los grandes defectos de los hombres modernos es la debilidad moral, que produce muchos é irremediables males.

Por la voluntad es el hombre todo lo que es.

“La fuerza de voluntad es la más enérgica de todas las fuerzas.”

Es preciso combatir la volubilidad y los “espíritus de mosca”, que son “como una vela encendida en lugar expuesto al viento”.

La educación física, la de la sensibilidad y la del entendimiento deben subordinarse á 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 hermosea da por la virtud á la instrucción prostituída por el vicio.”

La voluntad es una facultad apetitiva de or-

den superior, y, por tanto, á 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.

En la educación de la voluntad son preferibles los pequeños sacrificios, con tal que sean continuos, á los grandes y extraordinarios, pero poco frecuentes.

Basta con poco cada día, si ningún día falta este poco.

“No debe buscarse grandeza de obras, sino grandeza de la voluntad para la constancia en el obrar (1).”

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 ó educada y bien poseída y empapada de su misión y deber (2).”

La ciencia de las ciencias es el gobierno de sí mismo; y el medio más eficaz de llegar á la po-

(1) D. Andrés Manjón, *Hojas del Ave María*.

(2) *Ibidem*.

sesión de sí mismo 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.

La higiene es fundamento de moral; así que todo lo que va contra la moral va directa ó indirectamente contra la salud del cuerpo.

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 á la educación.

Son grandes enemigos de la voluntad la desobediencia, la pereza y la sensualidad.

Los niños no obran generalmente á impulsos de la voluntad, que es el apetito racional, sino á impulsos del apetito sensitivo. A pesar de esto, como el niño da algunas muestras de su razón, y, por tanto, de su voluntad, puede iniciarse en la escuela la educación de dicha importantísima facultad.

Ayuda grandemente á la educación de la voluntad 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.”

Las anomalías más graves del orden espiritual son las de la voluntad.

La corrección de esta clase de anomalías exige los más asiduos cuidados por parte del educador.

“Podrá decirse que está educada la voluntad, cuando, á 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 á cabo lo que se ha comenzado (2).”

Spencer formuló, en su ya citada obra (2), los siguientes principios referentes á la educación moral:

El objeto de la educación es formar un ser que se sepa gobernar á sí mismo.

El origen de la mala educación moral se halla en las faltas de los padres combinadas con las de los hijos.

La transmisión hereditaria es causa de muchos defectos de educación.

(1) Cap. X de su *Didáctica magna*.

(2) Guibeat, en “Resumen y Conclusión” de *La Educación de la Voluntad*. Traducción castellana hecha en Barcelona el año 1907.

(3) *La educación intelectual, moral y física*, New York, 1908.

La naturaleza nos sirve de guía para la disciplina moral.

Las penas que sufrimos por las reacciones naturales no pueden ser substituídas por otras.

Debe hacerse sentir al niño la reacción consiguiente á su desobediencia.

El niño educado por medios artificiales, cuando sale de la tutela de padres y maestros, se ve obligado á aprender por experiencia los golpes rudos que le da la naturaleza.

La mejor disciplina es la natural.

El salvajismo engendra salvajismo, y la dulzura, dulzura.

Las penas que la naturaleza ha establecido no deben ser substituídas por penas artificiales.

Las penas impuestas deben cumplirse.

Con la infancia conviene usar un poco de absolutismo.

La educación que se hace con golpes y con palabras fuertes corresponde al salvaje y á los animales.

En la escuela se presentan multitud de ocasiones para que los niños juzguen de la bondad ó 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 equivocación, diez céntimos de más. Diga cada niño por escrito qué debe hacerse en este caso.

¡Esto ha sido una lotería! Yo no tengo 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 á que se dirigen? Pónganse, pues, en práctica, que no habrá maestro á quien no se le ocurran á docenas ejemplos análogos á los que hemos reseñado.—(*De D. Alejandro de Tudela.*)

CAPITULO XXVII

EDUCACIÓN MORAL

Medios de educación moral.

I

1. El Sacramento de la Penitencia.—2. Influencia en la educación de la voluntad de las prácticas necesarias para hacer una buena confesión.

1. El Sacramento de la Penitencia.—Para educar la voluntad no hay medios superiores á las prácticas que la Iglesia católica impone á 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 volunta-

ria de las propias faltas y la satisfacción debida á la transgresión legal (esto es, á la perturbación del orden) son y serán siempre excelentes medios para enmendar la conducta de los malos.

2. Influencia en la educación de la voluntad de las prácticas necesarias para hacer una buena confesión.—La consideración de nuestras propias faltas nos obliga á disminuirlas, y cuanto más frecuente sea, más y mejores frutos obtendremos en 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 ley, recibe el nombre de contrición; si la causa del dolor es el castigo que ha de seguir á la falta ó 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 á caer en la tentación, que es consecuencia natural del arrepentimiento, fortifica la voluntad y puede llegar á tal punto que jamás vuelva el hombre á faltar á sus deberes.

Así ha sucedido á innumerables 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 á 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 á 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 á los niños á 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 (como de ordinario sucede), sino en el fondo de la voluntad; inspirales propósito de la enmienda, y, por último, imponerles, si fuese preciso, el castigo proporcionado á la falta.

CAPITULO XXVIII

EDUCACIÓN MORAL

Medios de educación moral.

Premios y castigos.

II

1. Necesidad de los premios y castigos en la educación de la voluntad: su fundamento.—2. Preceptos relativos al uso de premios y castigos.—3. Sistema de las reacciones naturales.

1. Necesidad de los premios y castigos en la educación de la voluntad: su fundamento.
—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 á los impulsos del placer y del interés que al estímulo del deber, conviene aprovechar estos recursos en los principios de la educación.

En este principio se funda la regla para la cual estamos obligados á que la escuela y el maestro, la educación y la enseñanza, sean agradables al niño, 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 principio sirve de base á la eficacia de los castigos en la obra de la educación primaria (1).

Algunos antropólogos modernos sostienen que el delincuente es un enfermo, y deducen de esta afirmación la necesidad de curar al delincuente y de suprimir la pena.

La misma teoría han sostenido varios pedagogos de estos tiempos, aplicándola á la escuela: el niño que falta—han dicho—no merece castigo, y hay que corregirle por la persuasión.

(1) Balmes, en la *Ética del Curso de Filosofía elemental*, dedica un razonado artículo en el cual demuestra filosóficamente la necesidad de premios y castigos y sobre la naturaleza y cualidades esenciales de la pena.

Estas conclusiones son inadmisibles.

La Historia enseña que todos los pueblos han tenido en sus códigos (ó al menos en sus costumbres) penas y castigos para los infractores de la ley, y en ningún país civilizado se prescinde de esta salvaguardia del orden social.

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.

La Religión señala también premios para los buenos y castigos para los malos, y en los Libros Sagrados se recomienda el prudente castigo de los hijos como medio de dirigirles al bien.

El que ama á su hijo—dice el *Eclesiástico* (1)—le hace sentir á menudo el azote ó castigo, para hallar en él al fin su consuelo y procurarle que no haya de ir mendigando de puerta en puerta.

Y del libro de *Los Proverbios* (2) son los siguientes versículos:

Quien escasea el castigo quiere mal á su hijo; mas quien le ama le corrige continuamente (3).

(1) Caps. XXX, v. 1 (322-302 años antes de J. C.).

(2) Fué escrito por Salomón en el primer tercio del siglo X antes de J. C.

(3) Cap. XIII, v. 24.

Corrige á tu hijo; no pierdas las esperanzas; pero no llegue tu severidad hasta ocasionarle la muerte (1).

No escasees la corrección al muchacho; pues, aunque les des algún castigo no morirá (2).

Pegada está la necedad al corazón del muchacho; mas la vara del castigo la arrojará fuera (3).

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.

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 y una sanción de premios y castigos, y ño prepararíamos al niño para la vida si no le estimula-

(1) Cap. XIX, v. 18.

(2) Cap. XXIII, v. 13.

(3) Cap. XXII, v. 15.

mos 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, si bien el solo uso de aquéllos manifiesta ineptitud en el educador.

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.

San Pablo no quiere que los padres castiguen á sus hijos con demasiada severidad para que no se hagan apocados (1).

El *Panchatantra* contiene las siguientes prudentísimas 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 (2).”

“Cuando se pueda obtener éxito por la per-

(1) *Epístola á los Colosenses*, cap. III, v. 21.

(2) Pág. 137 de la traducción castellana hecha por el Sr. Alemany. Madrid, 1908.

suasión, no debe el sabio emplear el castigo. Si la bilis se aquieta con el azúcar cande, ¿qué necesidad hay de cohombro? (1)”

“De todos los medios el palo es el peor, y por eso hay que emplearlo en último extremo (2).”

En mujer, brahmán, asceta y niño no hagas nunca violencia, y especialmente en aquellos que han puesto en ti su confianza, aunque te cueste la vida (3).

Y para Comenio, pegar á un niño era como querer afinar con los pies un delicado instrumento músico (4).

2. Preceptos referentes al uso de premios y castigos.—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 á la justicia.

(1) Pág. 137.

(2) Pág. 269.

(3) Pág. 300.

(4) Véase *El castigo corporal á los escolares*, por el Dr. Traugott, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, correspondiente al mes de Noviembre de 1908.

Las recompensas mejores son las que ponen en juego afectos desinteresados.

Costumbres añejas (que es necesario combatir con energía), falta de habilidad ó de vocación, holgazanería y descuidos del maestro pueden llevar al abuso de los premios, y más aún de los castigos.

El maestro, como delegado del padre, tiene, en cuanto á 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 á la vez la solicitud y los cuidados que en la educación de los hijos corresponden á los padres.

De aquí se deduce una regla general respecto al uso de los castigos: *deben usarse todos los castigos que el amor dicte.*

El castigo debe imponerse para restablecer el orden perturbado 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 arrebatado 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 á 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 ó indigno para la educación de la voluntad.

Antes de emplear un castigo hay que discutir bien si la falta le requiere ó 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 ó 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 á 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 de 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 á 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 á 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 tienen en los adultos.

Procediendo, en la aplicación de los castigos, con la prudencia arriba indicada, el castigo será el último recurso á que apelen los maestros para someter á 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.

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 ya estar dominado por la pasión que le llevó á 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.

La corrección ha de ser pura, caritativa, justa, conveniente, moderada apacible y prudente, para que aproveche á quien la hace, y voluntaria, respetuosa y silenciosa, para que aproveche á quien la recibe.

El maestro no debe castigar nunca con cólera, 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.

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 á la vez.

Debemos disminuir, en cuanto sea posible, el número de castigos, y, para esto, lo mejor es disminuir las ocasiones de que los niños falten (1).

Para disminuir las ocasiones de que los niños falten á su deber es necesario tenerlos siempre ocupados en algo útil.

Si el maestro descuida á los niños, los castigos más severos no serán bastantes para someterlos al cumplimiento del deber.

Es medio eficaz de corrección para los niños culpables que escriban un acto de contrición ó un tema moral referente á la falta cometida. Así la confiesa indirectamente, y la confesión de una falta puede ser el principio del 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.

Uno de los castigos más eficaces es el perdón.

El maestro no debe burlarse nunca del niño, ni con pretexto de su educación moral.

(1) En el orden moral, como en el físico, siempre es preferible la Higiene, que evita enfermedades, á la Terapéutica, que no siempre las cura.

Este es un defecto que el niño no perdona y que le aleja del maestro con fuerza mayor que el castigo más cruel.

Por último: el que trate de castigar recuerde estas palabras del Divino Maestro:

Aprended de Mí, que soy manso y humilde de corazón.

Sobre los castigos de los niños dice Plutarco en sus *Morales*:

Tengo que hacer otra recomendación. Hay que llevar á los niños á 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 á jóvenes de condición libre). Con este régimen el niño acaba por ser imbécil, idiota, toma horror al trabajo, tanto á 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 á la presunción, ó 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 enorgullecér é hinchar por los elogios; porque el exceso de elogios los hace insolentes y los enerva.

Con lo que han dicho algunos pedagogos famosos sobre premios y castigos hay materia suficiente para

hacer un libro. Baste, sin embargo, citar á los siguientes:

Quintiliano en el cap. III del libro primero *De Institutine Oratoria*:

El azotar á 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 reprehensión, 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 á hacer su deber, sino que se les castiga por no haberlo hecho. En conclusión, si á un niño pequeñito se le castiga con azotes, ¿qué harás con un joven, á quien ni se le puede aterrar de este modo, y tiene que aprender cosas mayores? Añadamos á esto, que el acto de azotar trae consigo muchas veces á causa del dolor y miedo cosas feas de decirse, que después causan rubor: la cual vergüenza quebranta y abate al alma, inspirándola hastío y tedio á 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 á veces á 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 á ninguno se le debe

—permitir demasiado contra una edad débil, y expuesta á la injuria.

Dunn, en sus *Principios de enseñanza ó Manual de escuela normal* (Madrid, 1853), formula, respecto á 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 á su certeza y no á 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.

Schwarz diserta largamente sobre los castigos en la tercera parte de su *Pedagogía ó 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 el de la sanción de sus actos, escribió con grande amor hacia el niño, un tratado completo de premios y castigos, que responde por entero á su carácter caritativamente evangélico, afirmando que el maestro, en cuanto sea posible, debe imitar á Dios en la manera de premiar y en la de imponer

los castigos. Overberg da reglas también para que eviten la frecuencia de los castigos (1).

Locke dice, en su *Educación de los niños* (Madrid, 1817), que no hay cosas menos propias para corregir las faltas que el látigo y el castigo (2).

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 trabajos corporales (3).

Baldwin en su *Dirección de las escuelas* (Nueva York, 1900), formula respecto á 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 é infrecuente.

El buen Rollin trata extensamente de los premios y los castigos (4), trata de las ventajas é inconvenientes de los castigos, de las reglas que se han de

(1) *Manuel de Pédagogie ou Guide de l'Instituteur*. Liège, 1874.

(2) Págs. 481-497 del segundo tomo de mi BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA HISPANO AMERICANA.

(3) Véanse las págs. 179-181 del primer tomo de mi BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA HISPANO AMERICANA.

(4) Véase su obra *Educación de la juventud*, traducida al castellano é impresa en Madrid el año 1755.

observar en su aplicación y del modo de dar las reprensiones (1).

Pero nadie como el Hermano Agathón, de las Escuelas Cristianas, ha tratado con tanto acierto de los premios y castigos escolares (2).

He aquí parte de sus prudentes palabras:

El buen Maestro puede servirse de los siguientes medios para prevenir los castigos ó para hacerlos más raros y útiles:

Primer medio. 1.º Acostumbrará desde luego á los escolares á la subordinación, 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 ó, por lo menos, se igualarían con él, quebrantarían la solución y el orden, haciendo sólo lo que se les antojase.

2.º 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 á la mirada investigadora de los niños é inutiliza todas las buenas dotes de un maestro y despoja á sus advertencias y consejos de toda autoridad.

3.º Inspirará á los niños remordimientos y vergüenza por sus culpas, más bien que el temor al castigo á ellas condigno.

(1) Véase mi folleto titulado *Rollin y sus ideas pedagógicas*.

(2) Véase el artículo titulado "Mansedumbre", en su precioso opúsculo titulado *Las doce virtudes de un maestro* (Madrid, 1900).

4.º Debe discernir bien entre las faltas que merezcan castigarse y las que hay que perdonar. Tampoco ha de imponer la misma pena á las faltas involuntarias y de inadvertencia que á las cometidas con reflexión y con malicia.

5.º Imprimirá como sello y carácter de castigo y vergüenza á multitud de cosas que pueden ser perfectamente indiferentes, como poner á 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 á lo último de un banco, de una mesa ó al lado de la puerta, á la cola de los demás discípulos, en pie, en medio de la clase ó junto á una pared y sin tocarla; obligarle á 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 ó hace lo que no debe.

6.º 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 ó *pensums* excesivos, que pudieran perjudicar gravemente la inteligencia de las lecciones y la ortografía y la escritura.

7.º El temor que procurará inculcarse á 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.º Se preferirán siempre penitencias útiles á los castigos corporales. Así, además de las ya indicadas, pueden imponerse, por ejemplo, algunos capítulos del Catecismo, ú otras semejantes lecciones, que habrán de estudiar y de repetir exactamente; algunas pági-

nas de escritura, de ortografía, operaciones aritméticas, etc., etc., todo lo cual debe de hacerse en el mismo recinto de la clase (1). Juntan estos castigos la doble ventaja de ocupar útilmente á los niños fuera del tiempo de las clases; de acostumbrarlos á trabajo asiduo, de alejarlos de juegos y de malas compañías y de contribuir á sus progresos.

9.º Nunca impondrá diaria ó 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 á los escolares en el momento mismo de su falta, sobre todo cuando están mal dispuestos, por temor á irritarlos ó inducirlos, por consecuencia de su cólera, á nuevas culpas. Les dejará el tiempo suficiente para reconocerse, para entrar 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 que le pondrán en situación de aprovecharlo.

Además, un maestro no debe nunca de 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, un injuria ú otra cualquier palabra de la misma índole. Por débil que sea la conmoción que, á tal comportamiento de los niños, se refleja en el rostro ó 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 tras-

(1) · Bajo la vigilancia de un Hermano sentado en su cátedra.

torna. No se necesita entonces más para que se malogre todo el fruto del castigo, pues los discípulos, aun niños como son, saben que sólo á la razón y á la justicia asiste el derecho de corregirlos.

El segundo medio de prevenir ó hacer raros los castigos es instruir, reprender y amenazar antes de imponerlos. Precisa, pues, comenzar por instruir á un niño en sus deberes. Y si falta luego, si lo hace por impotencia ó 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 continúa así, se le amenaza; si no se enmienda, se le castiga. Así, la pena es el último esfuerzo á que debe recurrir la autoridad del maestro para someter á un escolar culpable.

Las advertencias por las faltas ordinarias han de ser tan frecuentes cuantas las ocasiones en que á ellas den lugar los escolares, y siempre hechas con culta palabra, dulzura y bondad, de tal manera, que no puedan menos de ser bien recibidas (1). Necesario evitar que piensen los alumnos que el maestro está dispuesto en contra de ellos, no sea que, atribuyendo á prevención las advertencias, no se enmienden de los defectos que se les señalan. Tampoco debe dárseles lugar á creer que se les hacen esas *advertencias* por motivo humano, por algún interés natural, por pasión ó 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

(1) Sin embargo, á veces es mejor callar y contentarse con mirar gravemente al delincuente.

y las advertencias. Estas dejan ver la bondad del amigo, mucho más que la autoridad del maestro; van siempre acompañadas de un aire y de un tono de dulzura que disponen á 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 é imperio en el lenguaje, precisa reservarlas para culpas más 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 á evitarlas en lo sucesivo, á causa de los buenos propósitos que se les ha inspirado. Por lo demás, ha de cuidar el maestro de no mostrar á los escolares, inmediatamente después de la reprensión, serenidad y el mismo afecto que de costumbre, pues habituándose facilísimamente á tales tratamientos, llegarían á 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 á las amenazas, como se acercan más al castigo que á las reprensiones, deben ser aún más raras. Sólo han de usarse por razones muy legítimas, y nunca sin haber de antemano examinado la posibilidad ó necesidad de cumplirlas. De otra suerte, hay que abstenerse de ellas, pues si se las emplea fuera de propósito, se harían inútiles y se ensoberbecerían los culpables, creyendo asegurada su impunidad.

El tercer medio de prevenir ó de hacer raros los

castigos consiste en prevenir ó hacer raras las culpas mismas. Y esto se consigue valiéndose de todo cuanto puede inducir á los alumnos al deber, y á mantenerlos en él, como las alabanzas otorgadas justamente y á tiempo, siempre que no enardezcan la vanidad, como ya lo hemos dicho, ni engendren el desprecio á 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 y recompensas especiales, que consisten, no en cosas frívolas ó inútiles, sino muy sólidas y muy edificantes. Dé buenos testimonios de los escolares á sus padres y á los que por ellos se interesen, moviéndoles á 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.

El notable escritor francés Fernando Nicolay, en su genial 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.

El P. Santiago Delgado, en su preciosa *Cartilla de maestros de primera educación* (Madrid, 1818), dice discretamente lo que sigue respecto á 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 ó ignorancia; no siendo efectos de malicia ó mala intención. Las de ligereza ó 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 á los azotes, ni palo, ni palmeta, es gran parte del mérito de los maestros. Así como puede inventar escudos de premio, medallas ó veneras de distinción, vales y relaciones de mérito en papeles para defensa cuando hicieren alguna falta; así el privarles de uno ó de muchos de estos privilegios á proporcion, 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 desaplicacion. Los puestos, un mal sombrero, una humillacion ó confesion de su delito de rodillas á presencia de los condiscípulos, salir el último de la escuela ó cosas semejantes, hacen tanto efecto ó mas que el castigo mas penoso de azotes.

Jovellanos redujo los castigos (1) á reprensiones, humillaciones y privaciones (2).

Y 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 á los primeros.

Aprended de Mí, que soy manso y humilde de corazón.

3. Sistema de las reacciones naturales.—

De gran provecho para la educación moral es el sistema de castigos llamado de las reacciones naturales ó doctrina de las consecuencias de los

(1) Para los alumnos del Colegio imperial de Calatrava.

(2) Véanse las págs. 373-376 del segundo tomo de mi BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA HISPANO AMERICANA.

hechos; mas para aplicarle á 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 á 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 á los niños, porque éstos producen inconscientemente males cuya reacción no podrían soportar.

Por ejemplo: un niño revoltoso se fractura un brazo, y si para aplicarle la doctrina de las consecuencias de los hechos le dejásemos el cuidado de curarse por sí mismo, impondríamos al niño un castigo injusto que, en último caso, no correspondería á la falta, pequeña en su origen, cuya imprevisión produjo la desgracia.

Explicando Spencer el sistema de las reacciones naturales dice en su conocida obra *La educación intelectual, moral y física* (New York 1908):

Cuando un niño se cae ó se golpea la cabeza contra una mesa, sufre un dolor cuyo recuerdo tiende á hacerle más cuidadoso en lo sucesivo; y por la repetición ocasional de experiencias pa-

recidas, es como llega luego á aprender la manera de guiar sus movimientos. Si coge una barra de hierro candente, si toca con los dedos la llama de una vela, ó 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 ó dos de esas ocurrencias, que después no habrá poder persuasivo que le induzca nuevamente á 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 á los actos erróneos del niño son constantes, directos, seguros é 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 inorgánica que le ro-

dea encuentra la misma persistencia infalible, que no atiende á 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 é 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?

CAPITULO XXIX

EDUCACIÓN MORAL

Medios de educación moral.

III

1. El hábito como medio de educación.—2. Virtudes que pueden y deben ser cultivadas en la primera edad, y medios de conseguirlo.—3. Educación de la castidad.—4. Vicios que conviene combatir en la primera edad.—5. Influencia del ejemplo y del estímulo en la educación de la voluntad.—6. Consideraciones sobre la urbanidad ó buena crianza.

1. El hábito como medio de educación.—

El hábito es una segunda naturaleza.

Realizado por primera vez un acto (bueno ó malo), cuesta ya menos esfuerzo su repetición, y si se repite algunas veces, el esfuerzo disminuye poco á poco, hasta que desaparece casi por completo.

En esto estriba la importancia del hábito como elemento educativo.

Es posible que el niño adquiriera buenos hábitos y que deje los malos, y á este fin hemos de encaminar todos los esfuerzos de la educación.

Mientras no podamos extirpar vicios y despertar y sostener virtudes, la obra de la educación puede reputarse imperfecta y aun desastrosa.

“La ciencia sin la virtud es inútil.” Y “la virtud es el mejor adorno del hombre (1)”.

2. Virtudes que pueden y deben ser cultivadas en la primera edad y medios de conseguirlo.—He aquí algunos buenos hábitos que los niños pueden adquirir: limpieza y buenos modales; atención, fe, esperanza y caridad; prudencia, justicia, fortaleza y templanza, con todas las virtudes de éstas derivadas, tales como la religión, 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.

(1) Sentencias del *Panchatantra*. Véase la pág. 250 de la traducción castellana del Sr. Alemany.

Creer lo que dice el maestro y lo que se oye á los condiscípulos son actos de fe, amar á Dios y al prójimo son actos de caridad, moderar la acción ó palabra es un acto de prudencia, dar á cada uno lo que le pertenece, es un acto de justicia, dar á Dios el culto que le es debido es practicar actos de religión, someterse á 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 á ser laborioso, laborioso será probablemente toda la vida, y si, por el contrario, un niño se habitúa á 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.

3. Educación de la castidad.—Con este título, algo impropio en lenguaje técnico, se discute hace unos años con calor la conveniencia de iniciar á los niños en las relaciones sexuales y en los misterios de la reproducción.

Los pedagogos modernos más autorizados resuelven la cuestión, afirmando que es conveniente; pero las opiniones difieren mucho sobre el tiempo, el modo y la persona que haya de intentarse.

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 (1).

4. Vicios que conviene combatir en la primera edad.—En la primera edad debemos combatir los vicios capitales, y algunos otros que de ellos se derivan, como la desobediencia, el egoís-

(1) Sobre esta materia se han publicado no pocas obras dignas de estudio. He aquí algunas de fácil consulta y, en general, recomendables por las soluciones que proponen:

Hojas coeducadoras del Ave María. La Castidad y Dios en la coeducación, por D. Andrés Manjón. Granada, 1906.

Consejos á los padres y á los maestros sobre la educación de la pureza, por J. Fonssagrives. Traducción de la quinta edición francesa por D. Enrique Reig y Casanova, presbítero. Madrid, 1907.

La Educación de la Castidad, por el P. Ruiz Amado. Segunda edición. Barcelona, 1909.

Education de la Pureté, por J. Renault. 2me. édition. París, [1908?].

La Educación sexual, por Jenaro González Carreño. Madrid, 1910.

Lo que debe saber el niño, por Sylvanus Stall. Traducción del inglés por Severino Aznar. Madrid, 1907.

mo (1), la ambición, la mentira, la rusticidad y la holgazanería.

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.

5. Influencia del ejemplo y del estímulo en la educación de la voluntad.—El niño que se considera imperfecto tiende, por inclinación natural, á imitar lo que se ofrece á su consideración, sin reflexionar, de ordinario, si aquello que imita es bueno ó malo, y en esta tendencia, llamada generalmente instinto de imitación, se funda la importancia educativa del ejemplo.

Los primeros ejemplos y las primeras ideas son como las letras esculpidas en las cortezas

(1) El egoísmo es el viento del desierto que marcha y quema las virtudes más delicadas del corazón (*Mr. Baudon*).

El egoísta pregunta siempre: ¿Cuál es mi provecho? Y el hombre de caridad dice: ¿Cuál es el bien?

De todas las bestias—dice Vives en la *Introducción á la Sabiduría*—la envidia entre las fieras y la adulación entre las mansas, son sin disputa las más dañosas.

de los árboles nuevos, que crecen y se agrandan con los años.

El ejemplo, aunque maestro mudo, es uno de los mejores maestros de la vida moral.

Si el niño ve buenos ejemplos, los imitará, y será bueno; y si los ve malos, los imitará también, y será malo (1).

“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 á su alcance.

“Por culpa de la compañía de los malos—dice el *Panchatantra* (2)—llegan á degenerar los hombres de bien.”

“Hay necesidad—dice Comenio (3)—de que los ejemplos precedan á la regla.”

Y como prueba de la influencia del ejemplo, dice Vives (4):

...“los discípulos de Aristóteles y Platón, que no sólo tomaron doctrina y letras de sus

(1) “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.”

(2) Pág. 89 de la traducción castellana del Sr. Alemany.

(3) Véase el cap. XVI de su *Didáctica magna*.

(4) Cap. II de *La Instrucción de la mujer cristiana*.

maestros, más aun del uno aprendieron á tartamudear y del otro tomaron el andar corcovados.”

“Increíble cosa es lo que mueve el ejemplo, y mayormente si es del padre.”

“Nunca el muchacho se moverá tanto por lo que oye quanto por lo que ve (1).”

Y Overberg dice á los maestros: Sed modelo en todo para vuestros discípulos (2).

El ejemplo es como la iniciación del hábito. Los buenos hábitos crearán buenos ejemplos: los malos, producirán efectos contrarios.

Cuando no sea posible ofrecer al niño modelos vivos de virtudes, se le ofrecerán de palabra, ó por medio de la lectura, las virtudes de los personajes históricos, dando á conocer á los educandos las vidas heroicas de los Santos, de los sabios y de todos los bienhechores de la humanidad.

El buen ejemplo aviva el estímulo, que es deseo legítimo, sin mezcla de pena, de aventajar á otros por medios también legítimos.

El estímulo, que es la excitación de la voluntad hacia el bien por la imitación de un modelo, tiene la siguiente regla de educación:

(1) Cap. XII de la obra citada.

(2) *Manuel de Pédagogie*. Liège, 1874. “Deuxième question”.

Es preciso que el modelo que se presente al niño para avivar el estímulo parezca asequible al mismo niño, esto es, que él considere franqueable la distancia entre sus actos y el tipo ejemplar que se le propone como modelo.

Por último: no debemos perder de vista que la educación moral no es completa mientras la voluntad se mueva por impulsos extraños á 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 á poco hasta conseguir que el móvil principal de los actos voluntarios sea siempre la consideración del deber por amor de Dios.

6. Consideraciones sobre la urbanidad ó buena crianza.—Es parte de la educación moral 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 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 á 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.

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 á la de una familia bien educada, y para esto 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 (2).

(1) En la escuela debe haber limpiabarro, escupideras, papeleras, paños y cepillos para que los niños usen de estos objetos y aprecien prácticamente sus ventajas.

(2) Sobre educación moral y educación de la voluntad se han escrito modernamente sendos volúmenes.

He aquí algunas obras que en todo ó en parte pueden ser leídas con provecho para ampliar los capítulos precedentes:

Papers on Moral Education Communitied to the first international moral Education Congress. London, 1908.

Anales de la Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas. Tomo I. Madrid, 1909. Memoria de D. Eduardo Sanz y Escartín.

La educación de la voluntad, por J. Guibert. Traducción castellana de D. Juan de Dios S. Hurtado. Barcelona, 1909.

La educación moral, por el P. Ruiz Amado. Barcelona, 1908.

La educación de la voluntad, por J. Payot. Traducción castellana de M. Antón Ferrándiz. Madrid, 1896.

Les maladies de la volonté, par Th. Ribot. Coulommiers, 1899.

Las enfermedades de la voluntad, por Th. Ribot. Traducción española de Ricardo Rubio. Madrid, 1899.

CAPITULO XXX

FUNCIONES COMPLEJAS DE LAS FACULTADES DEL ALMA

1. ¿Qué funciones psíquicas se consideran como facultades?—2. El lenguaje y su importancia educativa.—3. Medios de perfeccionar la palabra.—4. El buen gusto.

1. ¿Qué funciones psíquicas se consideran como facultades?—Con el nombre de facultades se estudian en algunos tratados de Pedagogía, y en algunos de Psicología, el lenguaje, el buen gusto y el sentimiento religioso.

2. El lenguaje y su importancia educativa.—Expuesto en otro capítulo el concepto de sentimiento, no hay para qué decir ahora que el sentimiento religioso no es facultad del alma; pero es conveniente hacer algunas notas sobre el lenguaje y sobre el buen gusto, por la importancia que aquel don singular del hombre y esta excelente cualidad tienen en la obra de la educación.

Cuando expresamos un pensamiento ó 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 impropiaamente se llama facultad.

El lenguaje se llama muchas veces facultad en virtud de una figura literaria (1) que permite designar el efecto (que es la función) con el nombre de la causa (que es la facultad).

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 ó articulado, esto es, el que se forma de palabras.

El lenguaje es un sistema de signos, y signo es un objeto sensible que da idea de otro objeto diferente.

Estas definiciones manifiestan que el lenguaje no es una facultad, sino un resultado, una función de varias facultades.

En efecto: la producción de un signo mímico, fonético ó 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 algún sentido interno.

(1) Metonimia.

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 del lenguaje 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 apetitivas.

Hay, además, otro motivo para que estudiemos el lenguaje con particular esmero.

En efecto: el lenguaje, ya sea natural ó propio de la vida sensitiva, ya arbitrario ó propio de la vida racional, es una función compleja del espíritu, por la cual el hombre se significa ó se revela á sus semejantes; y el lenguaje articulado es instrumento indispensable de educación é instrucción.

3. Medios de perfeccionar la palabra. —

El don de la palabra se puede perfeccionar en la escuela por medio de la conversación, de la lectura inteligente y expresiva y de los ejercicios de redacción y composición oral.

El lenguaje articulado se perfecciona á medida que se educan las facultades del alma, y viceversa, á medida que se van educando las fa-

cultades del alma se perfecciona el lenguaje de los niños.

4. El buen gusto.—El buen gusto, llamado también sentimiento de lo bello, no es una facultad, sino un estado de perfección de las facultades del alma capaces de percibir la belleza.

El buen gusto, cuando se aplica á la belleza de las artes, se llama gusto artístico.

Los objetos bellos no se perciben con una facultad especial, sino con las facultades sensitivas ó con las intelectuales; y de esta percepción resulta la adhesión del apetito correspondiente y el placer puro y desinteresado, propio de la emoción estética.

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 superior, ó sea de la voluntad, un placer del orden racional.

Si la belleza se percibiese por la sensibilidad, los animales irracionales serían capaces de emociones estéticas (1).

(1) Los animales irracionales conocen algunos objetos bellos, y hasta los apetecen; pero no por ser bellos, porque no pueden apreciar la razón de belleza, sino por otra cualidad para ellos apetecible: un hombre y un ca-

Ahora bien: 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.

Encareciendo Schiller la importancia de la belleza dice "que debe considerarse como una condición necesaria de la humanidad" (1).

ballo se alegrarán á 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.

(1) *Lettres sur l'Education esthétique de l'homme*, págs. 351-364 de *Les Meilleures Pages. Schiller*. Tourcoing. 1911.

CAPITULO XXXI

EDUCACIÓN ESTÉTICA

Educación estética es la formación del buen gusto (1).

Con evidente impropiedad se ha llamado también á la educación de la sensibilidad educación estética; pero llamándose Estética la ciencia de la belleza, debe llamarse educación estética el arte de disponer al hombre para que pueda percibir la belleza.

La percepción de la belleza, como se ha visto en el capítulo precedente, exige el ejercicio de facultades cognoscitivas y apetitivas, y de aquí la importancia pedagógica que tiene en toda edad la formación del buen gusto.

Aparte de esto, la perfección del gusto estético es origen de placeres puros y desinteresados

(1) Entienden algunos autores que educación estética es el desarrollo del sentimiento de lo bello; pero ya se ha dicho lo bastante sobre la impropiedad de este tecnicismo en otro capítulo de este libro.

que tienen gran valor moral porque alejan á los jóvenes de otros placeres peligrosos ó notoriamente perjudiciales.

El buen gusto se perfecciona contemplando los admirables espectáculos de la naturaleza y las grandes producciones del arte. Los paseos escolares al campo, á los museos y á los monumentos son medios eficaces de educación estética.

La lectura de trozos literarios, la recitación, el canto, el dibujo, la caligrafía, los trabajos manuales, y en las escuelas de niñas las labores, pueden ser y son excelentes medios de perfeccionar el gusto estético.

CAPITULO XXXII

ORDEN EN QUE APARECEN LAS FACULTADES HUMANAS

1. Primeras facultades que en el hombre aparecen.—
2. Orden en que se manifiestan las facultades sensitivas.—
3. Ultimas facultades que en el hombre se manifiestan.—
4. El lenguaje y el buen gusto.—
5. Aplicaciones pedagógicas.

1. Primeras facultades que en el hombre aparecen.—Las facultades del hombre no aparecen simultáneamente.

Aunque el hombre al nacer ya está dotado de todas las facultades propias de la especie, estas energías se manifiestan en diferentes épocas de la vida.

Dos facultades del género vegetativo (nutrición y crecimiento) se manifiestan en el clausuro materno. La facultad locomotriz (respecto de algunas partes del cuerpo) se manifiesta también antes de nacer; pero es más ostensible después del nacimiento.

Las facultades cognoscitivas se manifiestan y ejercitan antes que las apetitivas, y por este

motivo la sensibilidad aparece antes que el apetito sensitivo, así como el entendimiento se ejercita antes que la voluntad ó apetito racional.

2. Orden en que se manifiestan las facultades sensitivas.—La sensibilidad externa precede en sus manifestaciones á la sensibilidad interna.

Los sentidos corporales aparecen en este orden: tacto, gusto, olfato, oído y vista, y á ellos sigue el sentido común, la imaginación reproductora (1), la memoria sensitiva y la virtud cogitativa.

3. Últimas facultades que en el hombre se manifiestan.—Bastante tiempo después de haberse revelado las facultades de orden sensitivo aparecen las intelectuales, y entre éstas es la última la razón.

Hasta los siete ú ocho años no puede el niño empezar á discurrir sobre asuntos de alguna dificultad, y pasan después diez, doce y más años sin que el hombre llegue á ser dueño de su razón en los estados comunes del espíritu.

La última facultad que se manifiesta en el hombre es la voluntad ó apetito racional.

4. El lenguaje y el buen gusto.—Aunque el lenguaje y el buen gusto no son facultades, conviene hacer aquí algunas notas referentes á las

(1) La imaginación creadora aparece más tarde.

manifestaciones de aquella función compleja y de este estado de perfección de las potencias anímicas.

Las interjecciones, que constituyen el lenguaje natural ó inarticulado propio de la vida sensitiva, son las primeras manifestaciones del lenguaje en el niño.

Próximamente al mes de edad producen los niños, por imitación, 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, á los dos años ó 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.

Quando 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.

El buen gusto se adquiere generalmente en la mayor edad, aunque la infancia suele ofrecer alguna señal de esta función de las facultades del alma para el maestro que observa á sus discípulos.

5. Aplicaciones pedagógicas. — Siendo las facultades del orden vegetativo, locomotivo y sensitivo las que primero se manifiestan en el hombre, á ellas atenderemos con particular cuidado en la primera edad del niño; el desenvolvimiento de las mismas 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 advierte al educador para que no atienda prematuramente al desenvolvimiento de aquéllas, con perjuicio notorio de estas otras.

La voluntad inicial del niño se presta á ser moldeada como blanda cera y á 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 de la educación primaria, puede y debe comenzarse con decisión, y 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.

El desarrollo del lenguaje en los niños exige que cuidemos primero de la pronunciación, y en la época en que el niño habla imitando lo que oye presentémosle modelos de elocución dignos de ser imitados.

Es posible despertar en el niño el buen gusto, pero la perfección de esta cualidad es propia de la educación de la juventud y aun de la virilidad. (1)

(1) Para estudiar problemas de Psicología aplicada á la educación pueden consultarse las siguientes obras:

Leçons de Psychologie appliquée á l'Education, par Marion. Paris, 1899.

Aide-mémoire de Psychologie expérimentale et de Pédagogie.

Les sensations. Bruxelles, 1909.

CAPITULO XXXIII

EDUCACIÓN RELIGIOSA

1. Concepto de la educación religiosa.—2. Importancia de que la educación sea religiosa.—3. Principios de la educación religiosa.—4. Medios de educar religiosamente.—5. Prácticas religiosas en la escuela.

1. Concepto de la educación religiosa.—

La educación religiosa es la educación dirigida á Dios.

Suele definirse la educación religiosa diciendo que es el desarrollo del sentimiento religioso.

Aparte de repetir una vez más que la palabra sentimiento no tiene valor preciso en términos de Psicología y Pedagogía, esta definición

Elements of Psychology, by James Mark Baldwin. [London?], 1893.

Elementos de Psicología, por J. M. Baldwin. Traducción castellana de E. González-Blanco. Madrid, [1908?]. 1908.

Principii di Psicología. Traducción italiana de G. C. *Text-book of Psychology*, by William James. London, Ferrari. Milán, 1901.

Psicología pedagógica, por James Sully. New York, 1909.

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 á Dios; esto es, la educación de todas las potencias del alma, para que con todas sirvamos á Dios en todas las cosas.

Educuar 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 á Dios y se someta á su Ley, y es preparar al hombre para que con su lenguaje glorifique á Dios y para que le honre hasta con los productos de su trabajo.

Educuar religiosamente es formar al niño para dedicarlo á Dios.

2. Importancia 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 imposible para los pueblos.

En vano los enemigos de toda religión positiva pretenderán que el ateísmo domine á los hombres; sesenta siglos de historia conocida proclaman la idea de Dios en todos los pueblos.

“El alma de un hombre se dirige á Dios como

el ciervo sediento busca las aguas de las fuentes", porque la Religión es la única salvaguardia del bienestar individual y social.

Así como la Religión es la base de la moral, la educación religiosa debe ser el fundamento de la educación moral. La educación religiosa debe constituir el ambiente de la escuela, 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 tan importantes de Europa y América (Alemania, Rusia, 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 á la verdadera Religión, que es la católica?

La educación católica, sinceramente practicada, produciría la salvación de los individuos y de los pueblos.

Algunos pedagogos sostienen la conveniencia de que la educación no sea religiosa, y en algu-

nos países la escuela es laica ó neutra, esto es, sin religión.

Fundan esta teoría pedagógica sus partidarios en un falso respeto á la conciencia ajena, y dicen: "Es preciso educar al niño integralmente; pero sin darle ninguna dirección religiosa para que él tome luego la que estime más conveniente."

Pero este motivo no es suficiente para privar al niño de los grandes beneficios de la educación religiosa, porque, de tener aquel respeto, debiéramos tenerle también para toda materia opinable, y entonces la educación sería una empresa del todo ineficaz.

Filósofos paganos, pedagogos famosos y escritores autorizados han afirmado categóricamente la necesidad y la importancia de la educación religiosa.

Platón decía que la educación 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".

Comenio expuso en el cap. XXIV de su *Didáctica magna* un método para estimular la devoción.

Overberg escribió su *Manual de Pédagogie* (2) con el fin principal de la educación religiosa, y Fenelon, Rollin, Dupanloup y J. Guibert han escrito páginas interesantísimas para probar la importancia capital de la educación religiosa.

(1) De Apolo y de las Musas. Véase el libro segundo de *Las Leyes*.

(2) Liége, 1874.

“La Religión—dice Rollin (1)—es como el alma de todas las buenas cualidades y las realza al infinito.”

D. Andrés Manjón dice que hay que educar al hombre para el cielo (2).

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 (3).

3. Principios de educación religiosa. —

La educación religiosa ha de ser eminentemente práctica.

De poco sirve que los niños estén instruídos en religión si no tienen hábito de cumplir sus deberes religiosos.

La educación primaria puede y debe ser religiosa; en efecto: el maestro puede instruir primeramente al niño en sus deberes religiosos explicándole el Catecismo y acostumbrándole luego á cumplirlos.

4. Medios de educar religiosamente. —

En el tiempo que dura la educación primaria hay muchas ocasiones (sin contar las que un

(1) Pág. 56 de mi opúsculo titulado *Rollin y sus ideas pedagógicas*.

(2) Número XIII de las *Hojas del Ave María*.

(3) *Papers on Moral Education communicated to the first international moral Education Congress...* London, 1909.

buen maestro puede procurar) para educar religiosamente á los niños.

Puede el maestro asistir con los niños á misa los días de precepto, acostumbrándoles á cumplir con este mandamiento de la Iglesia, así como puede llevarlos á confesar y comulgar mensual ó trimestralmente.

De igual manera puede acostumbrar á los niños á 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 á los niños es preciso que el celestial rocío de la oración riegue al plantel escolar, y hacer que los niños se acerquen con avidez á Dios, por medio de la oración, como el recién nacido se acerca al pecho de su madre.

5. 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 Viativo pasa por delante de la escuela, debe suspenderse el trabajo escolar y rogar á Dios

por el enfermo (1); si un niño está enfermo de gravedad, ó lo están sus padres, es ocasión oportuna de practicar la caridad haciendo que rueguen á Dios por el enfermo todos los niños de la escuela.

Si muere algún niño mayor ó pierde alguno de sus parientes próximos, el maestro y los discípulos deben encomendar á 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, ó muere algún bienhechor de la patria, debe igualmente el maestro con sus discípulos encomendar á Dios al finado.

Debe rezarse el Rosario una vez á la semana en la escuela, 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 á Dios niños muertos menores de edad, otros rezan en sufragio de santos, algunos piden á Dios ser ricos, valientes, etc. Preguntando á los niños por sus ofrecimientos se descubren muchas de sus intimidades y se puede dirigir mejor la educación religiosa.

(1) Y aun deben salir de la escuela dos ó más niños para acompañar el Viático.

Los niños que puedan deben inscribirse en la Obra de la Santa Infancia, que los lleva á frecuentar los Sacramentos y los acostumbra á 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: siendo el alma inmortal, hay que prepararse para una vida futura, dirigiéndola á Dios, que es su último fin (1).

(1) Para ampliar las ideas contenidas en el capítulo anterior véanse las siguientes obras:

El Educador Apóstol, por J. Guibert. Barcelona, 1908.

La Enseñanza popular de la Religión, por el P. Ruiz Amado. Barcelona, 1906.

Artículo titulado "Necesidad de la educación religiosa" en la obra del mismo autor *La Educación moral*. Barcelona, 1908.

La educación cristiana de la juventud, por C. Crespo Toral. Friburgo de Brisgovia, 1905.

Curso de instrucción religiosa, por los Hermanos de las Escuelas cristianas. Tours, 1910.

Esta es la obra más importante que sobre el asunto puede consultarse en lengua castellana.

CAPITULO XXXIV

EL CARÁCTER

1. Concepto del carácter.—2. Importancia del carácter.—
3. Diversas clases de caracteres y vicios del carácter.—
4. Aplicaciones pedagógicas.

1. Concepto del carácter.—Carácter (1) es el conjunto de cualidades que distinguen á 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 á las personas, y su relieve entre las demás es un efecto del carácter.

En la formación de carácter entran, por tanto, desde las facultades vegetativas hasta las de

(1) Del griego *χαρακτηρ* (*charakteer*); del verbo *χαράσσω* (*charassoo*), que significa grabar, imprimir, marcar una huella. Por lo cual *carácter* equivale á grabado ó impresión fuerte.

orden superior, pero son elementos principales del carácter las facultades apetitivas del alma.

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.

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, esto es, el ejercicio del apetito irascible, 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.

Tres energías contribuyen á formar el carácter: la herencia, la fuerza de voluntad y la educación.

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 in-

diviuos 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 ó imperfecto.

La expresión "sin carácter" significa, de ordinario, carácter débil.

La Bruyère ha dicho que no hay peor carácter que el de las personas que no tienen ninguno.

2. Importancia del carácter.—El carácter es una de las mayores fuerzas motrices que existen en el mundo (2).

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

(1) Aunque dos personas se parezcan mucho, no son nunca exactamente iguales; siempre se caracterizan por algunas cualidades que poseen en grado diferente.

(2) Por el carácter, 60.000 ingleses tienen sometidos á sus leyes á 250 millones de indios.

excelsa, nos da derecho á 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 á veces gran influencia en los demás por la energía de su carácter.

La historia de la humanidad, en resumen, no es sino obra de varios 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 es imposible la solidez de los individuos y la cohesión de los pueblos.

El carácter nos da personalidad propia, originalidad y valor (1).

Imitadores de otros en el obrar, y cobardes.

(1) Ya se advierte que el valor á que el párrafo se refiere, no es sólo el valor bélico, sino el valor para las

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".

"El hombre sin carácter es como el agua, que pasa sobre los metales sin mojarlos."

3. Diferentes clases de caracteres y vicios del carácter.—El carácter recibe diversas denominaciones: bueno y malo; formal é informal; severo y afable; reposado y ligero; noble y rebajado; digno é indigno; resuelto é indeciso; dócil y díscolo; débil, temporizador y firme, etcétera.

En todas estas denominaciones vulgares se observa que el fondo del carácter pertenece al orden moral.

El vicio grave de la actual época histórica es la falta de caracteres severos, nobles, dignos, dóciles y firmes.

Por desgracia, es frecuente tropezar en la vida con personas informales, ligeras, indignas, rebajadas, temporizadoras y débiles, que convierten la ley moral en leyes de convenien-

luchas de la vida, el valor para vencerse á 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.

cia y ceden habitualmente á respetos humanos en el cumplimiento del deber.

Quizá tienen conciencia de sus obligaciones, pero faltan á ellas por efecto de una anemia del carácter, que mina poco á poco los cimientos del orden social.

4. Aplicaciones pedagógicas.—Véase, por lo antedicho, si urge que los maestros nos dediquemos á la formación del carácter de nuestros educandos, y si es de toda necesidad que prestemos especial cuidado á 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 (1).

El carácter no se estaciona; por el contrario: evoluciona constantemente hacia el bien ó 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

(1) "Es preciso—dice la zloca 60 del *Panchatantra*—proceder con cada cual según sea su carácter."

carácter lenta é imperceptiblemente, pero de modo decisivo.

El carácter bien formado, que es producto de la educación integral y armónica, convierte á los hombres en otros tantos hábiles luchadores por la existencia y les proporciona medios de valerse á sí mismos.

Algunos pedagogos han dado tal importancia al carácter, que lo han considerado como objeto único de la educación (1).

La formación del carácter, según la doctrina herbarciana, tiene por objeto:

1.º Dar individualidad al educado, 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).”

Y Schiller considera la cultura estética como fundamento de la energía y fortaleza del carácter (3):

(1) La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad (*Herbart*).

(2) Pág. 262 de la *Psicología intuitiva*, por Martig.

(3) *Lettres sur l'Education esthétique de l'homme*, págs. 351-364 de *Les Meilleures Pages. Schiller*. Tourcoing. 1911.

“La energía del carácter—dice—á 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.” Rollin, en su obra *Educación de la juventud* (1), dedica un artículo (2) á razonar la necesidad de estudiar el carácter de los niños para ponerse en estado de dirigirlos bien (3).

LAUS DEO

(1) Madrid, 1833.

(2) El II del tomo IV.

(3) Sobre el carácter y su formación véanse la obra de Samuel Smiles titulada *El Carácter*, versión española, por E. Soulere (París, 1892), y el artículo de igual título en las págs. 114-120 de *La Educación Moral*, del P. Ruiz Amado. Barcelona, 1908.

3 9
 368
 377
 17
 12
 1
 2
 180
 188
 376
 1
 379
 2
 379

INDICE

	Págs.
ADVERTENCIA PRELIMINAR.....	v
CAPÍTULO I. <i>Concepto de la Pedagogía.</i> —1. Significación etimológica de la palabra Pedagogía.—2. Definición de la Pedagogía y su concepto actual.—3. Pedagogía científica.—4. Paidología y Paidotecnia.—5. Ciencias y artes relacionadas con la Pedagogía.—6. Clasificación de la Pedagogía como ciencia.—7. División de la Pedagogía.—8. Necesidad de un plan para su estudio.—9. Bibliografía pedagógica.—10. Estado imperfecto de los estudios pedagógicos en España.....	I
CAP. II. <i>El hombre: su naturaleza y fin.</i> —1. Definición del hombre.—2. El alma humana y sus facultades.—3. Destino y fin del hombre..	35
CAP. III. <i>Concepto de la educación.</i> —1. Significación etimológica de la palabra educación.—2. Varias definiciones de esta palabra.—3. Sujeto, objeto y fin de la educación.—4. Medios de educación.—5. Posibilidad de la educación.—6. Importancia de la educación.—7. Importancia especial de educar pronto y bien á los niños.	40
CAP. IV. <i>Sistemas de educación.</i> —1. Sistemas de educación y causas de sus diferencias.—2. Edu-	

	Págs.
cación individual y educación colectiva.—3. Educación oficial y educación privada.—4. Ex- ternados, semi-internados é internados.—5. El mejor sistema de educación.....	70
CAP. V. <i>La educación de la mujer y el sistema de la coeducación.</i> —1. ¿Qué es feminismo?—2. Contraste entre el hombre y la mujer.—3. De- ducciones de este contraste y conclusiones re- ferentes á la educación de la mujer.—4. La coeducación y sus inconvenientes.....	77
CAP. VI. <i>Divisiones de la educación.</i> —1. Varias divisiones de la educación.....	100
CAP. VII. <i>Principios y leyes de educación.</i> —1. Primeros principios de la ciencia.—2. Princi- pios educativos derivados del concepto general del ser.—3. Principios de educación relacio- nados con las categorías de los seres.—4. Prin- cipios educativos derivados de los conceptos de perfección y de causa.—5. Principios de educación deducidos de la Filosofía de la natu- raleza.—6. Principios de educación de carácter biológico.....	102
CAP. VIII. <i>Principios de educación referentes á la herencia.</i> —1. Concepto de la herencia.—2. Conclusiones relativas á esta ley biológica.—3. Aplicaciones pedagógicas.....	117
CAP. IX. <i>Otros principios y leyes de educación.</i> — 1. Principios de educación derivados de la Fi- siología y de las ciencias del espíritu.—2. Otros principios de educación.—3. Un método de Pe- dagogía científica.....	125
CAP. X. <i>Notas de la educación.</i> —1. Notas de la educación.—2. La educación ha de ser integral, armónica y progresiva.—3. Ha de ser también racional, profundamente religiosa, social, nacio- nal y patriótica.—4. La educación ha de ser también adecuada, suficiente y ordenada.—5. Educación benévola, continua y clínica.....	129

	Págs.
CAP. XI. <i>Vicios generales de educación.</i> —1. Falta de acción.—2. La rutina y sus desastrosos efectos.....	134
CAP. XII. <i>Facultades del orden vegetativo.</i> —1. Nutrición y crecimiento.—2. Respiración y fonación.—3. Circulación y digestión.—4. Secreción.—5. La piel y sus funciones.—6. Aplicaciones pedagógicas.....	139
CAP. XIII. <i>Facultad locomotriz.</i> —1. Sistema nervioso.—2. Músculos.—3. Huesos: el esqueleto humano.—4. Aplicaciones pedagógicas referentes á los centros nerviosos.—5. Ejercicios corporales de carácter educativo: principios y observaciones.—6. El juego como medio de educación.—7. Paseos, excursiones y colonias escolares.....	149
CAP. XIV. <i>Educación física.</i> —1. Concepto de la educación física.—2. Principios de educación física.—3. Medios generales de educación física.—4. Agentes naturales que más influyen en la salud del cuerpo.—5. Higiene y gimnasia.—6. Los ejercicios corporales como medio general de educación física.....	171
CAP. XV. <i>Facultades cognoscitivas: Sentidos corporales.</i> —1. Sensibilidad y sensación.—2. Sentidos corporales.—3. La vista.—4. Educación de la vista.—5. El tacto.—6. Educación del tacto.—7. Trabajos manuales.—8. El oído.—9. Educación del oído.—10. El canto en las escuelas primarias.....	184
CAP. XVI. <i>Génesis de los sentidos corporales.</i> —1. Orden en que aparecen los sentidos corporales.—2. Aplicaciones pedagógicas.....	201
CAP. XVII. <i>De la educación de los sentidos corporales.</i> —1. Ley fundamental de la educación de los sentidos corporales.—2. Ley de las sensaciones asociadas y ley de la discontinuidad.—3. Más se educa la capacidad que los órganos.—	

	Págs.
4. El dolor y la educación de los sentidos.—5. Observaciones finales.....	208
CAP. XVIII. <i>Facultades cognoscitivas: Sensibilidad interna.</i> —1. Sentido común.—2. Imaginación.—3. Potencia cogitativa.—4. Memoria sensitiva.—5. La atención es indispensable para adquirir conocimientos del orden sensitivo.—6. ¿Qué son los <i>tests</i> ?—7. Educación de las facultades correspondientes á la sensibilidad interna.....	212
CAP. XIX. <i>Educación de la sensibilidad.</i> —1. Concepto de la educación de la sensibilidad.—2. Principios en que se funda la educación de las facultades sensitivas.—3. Medios de educación de la sensibilidad.....	229
CAP. XX. <i>Facultades cognoscitivas: Entendimiento.</i> —1. Vida intelectual.—2. ¿Qué es el entendimiento?—3. Diferencia entre la sensibilidad y el entendimiento.—4. Conciencia psicológica.—5. Memoria intelectual.—6. Entendimiento agente y entendimiento posible.—7. La inteligencia y la razón.—8. Facultades intelectuales y errores comunes sobre este punto.—9. Reflexión y su necesidad para el ejercicio de las facultades intelectuales.—10. Condiciones de trabajo mental.—11. Enfermedades del entendimiento: ignorancia y error.....	231
CAP. XXI. <i>El talento y la sabiduría.</i> —1. Talento, genio, ingenio y discreción.—2. Necesidad de discernir las aptitudes intelectuales de los niños.—3. Modo de discernir el talento peculiar de cada niño.—4. La sabiduría y el placer de saber.—5. Modo de adquirir la sabiduría.....	239
CAP. XXII. <i>Educación intelectual.</i> —1. Concepto de la educación intelectual.—2. Vicios comunes respecto de educación del entendimiento.—3. Intelectualismo y recargo mental.—4. Principios de educación intelectual.—5. El principio	

	Págs.
de la intuición en la educación del entendimiento.....	247
CAP. XXIII. <i>Facultades expansivas: Apetito sensitivo.</i> —1. Apetito en general.—2. Diversas especies de apetito.—3. Placer y dolor.—4. Instinto.—5. Apetito concupiscible y apetito irascible.—6. ¿Qué son pasiones?—7. Pasiones del apetito concupiscibles.—8. Idem del irascible.....	268
CAP. XXIV. <i>Educación del apetito sensitivo.</i> —1. El apetito sensitivo ¿es educable?—2. Adiestramiento del apetito sensitivo.—3. Manera de gobernar pedagógicamente las pasiones.—4. Principios aplicables á la dirección del apetito sensitivo.....	277
CAP. XXV. <i>Facultades expansivas: Apetito racional ó voluntad.</i> —1. ¿Qué es voluntad?—2. Libre albedrío y especies de libertad.—3. Actos voluntarios y su clasificación.—4. Afectos y sentimientos.—5. Errores comunes respecto al sentimiento.—6. Placer y dolor del orden moral: móviles de la voluntad.—7. Conciencia moral.—8. Enfermedades de la voluntad.—9. Valor de la virtud y medios de conseguirla.—10. Hábitos morales y sus clases: virtudes y vicios.....	281
CAP. XXVI. <i>Educación moral: Concepto y fundamentos.</i> —1. Concepto y fundamento de la educación moral.—2. Principios relativos de la educación de la voluntad.....	291
CAP. XXVII. <i>Educación moral: I. Medios de educación moral.</i> —1. El Sacramento de la Penitencia.—2. Influencia en la educación de la voluntad de las prácticas necesarias para hacer una buena confesión.....	300
CAP. XXVIII. <i>Educación moral: II. Medios de educación moral. Premios y castigos.</i> —1. Necesidad de los premios y castigos en la educación de la voluntad: su fundamento.—2. Preceptos	

relativos al uso de premios y castigos.—3. Sistema de las reacciones naturales.....	304
CAP. XXIX. <i>Educación moral: III. Medios de educación moral.</i> —1. El hábito como medio de educación.—2. Virtudes que pueden y deben ser cultivadas en la primera edad, y medios de conseguirlo.—3. Educación de la castidad.—4. Vicios que conviene combatir en la primera edad.—5. Influencia del ejemplo y del estímulo en la educación de la voluntad.—6. Consideraciones sobre la urbanidad ó buena crianza.....	330
CAP. XXX. <i>Funciones complejas de las facultades del alma.</i> —1. ¿Qué funciones psíquicas se consideran como facultades?—2. El lenguaje y su importancia educativa.—3. Medios de perfeccionar la palabra.—4. El buen gusto.....	340
CAP. XXXI. <i>Educación estética</i>	345
CAP. XXXII. <i>Orden en que aparecen las facultades humanas.</i> —1. Primeras facultades que en el hombre aparecen.—2. Orden en que se manifiestan las facultades sensitivas.—3. Últimas facultades que en el hombre se manifiestan.—4. El lenguaje y el buen gusto.—5. Aplicaciones pedagógicas.....	347
CAP. XXXIII. <i>Educación religiosa.</i> —1. Concepto de la educación religiosa.—2. Importancia de que la educación sea religiosa.—3. Principios de la educación religiosa.—4. Medios de educar religiosamente.—5. Prácticas religiosas en la escuela.....	352
CAP. XXXIV. <i>El carácter.</i> —1. Concepto del carácter.—2. Importancia del carácter.—3. Diferentes clases de caracteres y vicios del carácter.—4. Aplicaciones pedagógicas.....	360

11

*Armed
Camera*

1860

7

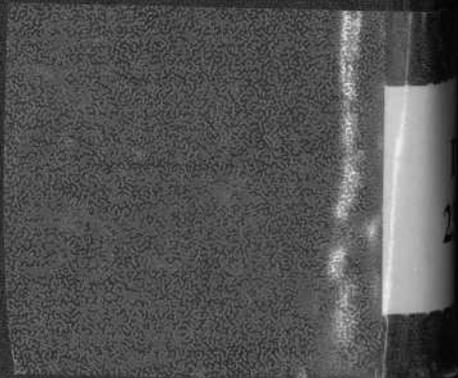
54

52

0

11
~~General
Camden~~

Camden
1781



Blanco



Asociación
H
de la
Economía de la

D-2
23592