11127

Ftw
23125

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

CURSO COMPLETO Y ENCICLOPÉDICO DE PEDAGOGÍA

EXPUESTO CONFORME Á UN MÉTODO RIGUROSAMENTE DIDÁCTICO

POR

D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

PROFESOR DE PEDAGOGÍA

Obra premiada, con las demás del autor, con medalla de oro en la Exposición Universal de Barcelona.

TOMO VII

LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS Y LA EDUCACIÓN MORAL

MADRID

—

GRAS Y COMPAÑÍA, EDITORES

Plaza de Santa Bárbara, 2, segundo derecha.

1890

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACION Y LA ENSEÑANZA

OBRAS DEL MISMO AUTOR

Teoria y práctica de la educación y la enseñanza.—*Curso completo y enciclopédico de Pedagogía, expuesto conforme á un método rigurosamente didáctico.* Además del presente tomo, se han publicado los siguientes:

I. *Concepto de la Pedagogía y doctrina general de la educación;* 250 páginas, 2,50 pesetas.—II. *De la educación popular;* 603 páginas, 5 pesetas.—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psico física* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); 524 páginas, 5 pesetas.—IV. *Estudio del niño y desenvolvimiento del hombre* (segunda y tercera partes de la misma ciencia); 424 páginas, 4 pesetas.—V. *De la educación física;* 608 páginas, 5 pesetas.—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza;* 715 páginas, 6 pesetas.—Editores, Gras y Compañía, Plaza de Santa Bárbara, 2, Madrid.

Tratado de Higiene escolar.—*Guía teórico-práctica* para uso de los inspectores, maestros, juntas, arquitectos, médicos y cuantas personas intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, construcción de locales y mobiliario y adquisición del material de enseñanza para las mismas. Edición ilustrada con grabados.—Madrid, librería de la Viuda de Hernando y Compañía, 1886. Un volumen en 4.º español de VIII-285 páginas: 5 pesetas en rústica y 6 en tela.

Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la infancia de Frœbel.—Obra premiada en curso público é ilustrada con 33 láminas en cromolitografía. Segunda edición notablemente aumentada y reformada. Madrid, 1883. Un volumen en 4.º español, de XXII-355 páginas, á 7 y 8 pesetas. En la misma librería.

Educación intuitiva y lecciones de cosas. — Madrid, 1881. Gras y Compañía, editores. Un volumen en 8.º de XXX-270 páginas, 4 pesetas. En la misma librería.

La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas.—Un volumen (de la segunda serie de la «Biblioteca del maestro») en 8.º, de 194 paginas. Barcelona, Bastinos, editores, 1888, á 2,50 pesetas. So vende en la misma librería.

Nueva moral práctica para uso de las escuelas de niños y de niñas.—Madrid, 1855; segunda edición. Un volumen en 8.º español de 132 páginas: una peseta el ejemplar encartonado, 10 la docena y 75 el ciento. En la misma librería.

De las teorías modernas acerca de la educación física.—Madrid, 1886. Un volumen (primero de la «Bibioteca de conocimientos útiles») de 136 páginas, 60 céntimos de peseta el ejemplar. En las principales librerías.

La educación popular.—Madrid, Librería Universal, 1881. Un volumen (de la «Bibliotoca del pueblo») de 72 páginas en 8.º, 30 céntimos de peseta.

Principios generales de Literatura é historia de la Literatura española (en colaboración con D. MANUEL DE LA REVILLA).—Tercera edición aumentada y completamente refundida. Dos tomos en 4.º español de XII-529 y 782 páginas.—Madrid, librería de Iravedra, editor, 1884: 15 pesetas la obra.

Q. - 6909

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

CURSO COMPLETO Y ENCICLOPÉDICO DE PEDAGOGÍA

EXPUESTO CONFORME Á UN MÉTODO RIGUROSAMENTE DIDÁCTICO

POR

D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

PROFESOR DE PEDAGOGÍA

Obra premiada, con las demás del autor, con medalla de oro en la Exposición Universal de Barcelona.

B.P. BURGOS
R.
N.I. 115936
C.R.
23187

TOMO VII

BIBLIOTECA PROVINCIAL BURGOS

MADRID

—

GRAS Y COMPAÑÍA, EDITORES

Plaza de Santa Bárbara, 2, segundo derecha.

1889

DERECHOS RESERVADOS

Imprenta de Enrique Rubiños, plaza de la Paja, 7 bis, Madrid.

LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS

Y

LA EDUCACIÓN MORAL

INTRODUCCIÓN

1. Concepto de la educación estética ó de la sensibilidad.—2. Idem de la educación moral.—3. Relaciones que existen entre ambas esferas de la cultura humana.—4. Hecho que de ellas se ha originado en la Pedagogía.—5. Examen de él para deducir si es ó no legítimo: fundamentos de las divisiones que se hacen de la educación al respecto de que se trata.—6. Carácter predominantemente ético que reviste la cultura del sentimiento.—7. División y plan del presente libro.

1. Reina cierta confusión en los dominios de la ciencia pedagógica, respecto al valor del calificativo *estético* aplicado á la educación; pues mientras que unos quieren significar con él la cultura de los sentimientos en general, otros le dan una acepción más restringida, en cuanto que lo emplean para expresar la cultura del sentimiento de lo bello. Proviene esto, aparte de otras causas que luego señalaremos, del significado que se atribuye á la *Estética*, que no es el que le corresponde por la etimología de la palabra (del griego *aiszesis*), cuya acepción estricta quiere decir *sentimiento*, y no «belleza», concepto al que con notoria impropiedad se aplica hoy en el lenguaje de la Ciencia y del Arte. La Psicolo-

gía se vale de la palabra «Estética» para designar la parte de ella que estudia el sentir (teoría de la sensibilidad), y en tal sentido debe tomársela, en cuanto que es el que etimológicamente le pertenece y el que siempre se le ha atribuído, pues el que la identifica con la belleza es de uso moderno (1).

En este sentido, la *Estética* se refiere al sentimiento y, mejor aún, á la sensibilidad, en cuanto que, según el valor etimológico de la palabra, cabe referirla al sentir todo, puede tomarse como la teoría de la sensibilidad. En esta acepción la emplearemos nosotros, como lo hacen algunos de los pedagogos que tratan concreta y particularmente de la educación del sentimiento ó del sentir (no todos proceden así, como más adelante veremos), é incluyendo en ella la del sentimiento de lo bello, que es á lo que otros llaman «estética», sin duda porque en la belleza radica la cualidad inherente y el objetivo final del sentir como facultad anímica.

Con esta amplitud considerada, entendemos por *educación estética* la parte de la educación general que tiene por objeto predominante dar á todos los elementos que constituyen nuestra naturaleza efectiva, el desenvolvimiento y la perfección de que sean susceptibles, al intento de ponerlos en condiciones de cooperar, con nuestras demás energías psico-físicas, á la realización

---

(1) El nombre de *Estética* aplicado para designar la Ciencia de la Belleza, ha sido introducido en el lenguaje moderno por BAUMGARTEN, en sustitución del que genuinamente le corresponde, que es el de *Calología* (del griego *calos*, bello, y *logos*, discurso). Identificados, sin embargo, por el uso, y merced á esa innovación, los vocablos «estético» y «bello», es lo más general emplear la palabra *Estética* en aquella primera acepción, y, en su virtud, llamar al sentimiento de lo bello «sentimiento estético», lo cual es en puridad un pleonasmo, pues lo que etimológicamente se dice es «sentimiento de sentimiento». Debe tenerse en cuenta que, considerada la palabra griega *aiszesis* (sentimiento) en su terminación *icos* (usual, habitual), quiere decir «hábito de sentir».

de esa naturaleza, á que vivamos la vida completa y á que cumplamos nuestro destino.

Comprende, por lo tanto, la educación estética, á la vez que la cultura de los sentimientos, la de los sentidos, y, en general, la de todas las manifestaciones de la sensibilidad consciente. En tal concepto, parece más propio designarla bajo el enunciado de *educación de la sensibilidad*, con que es frecuente nombrarla.

2. Un concepto análogo al expuesto más arriba, cabe dar de la *educación moral* que también implica la idea de desenvolvimiento y perfección respecto de nuestras facultades morales. Se propone predominantemente esta parte de la educación, darnos medios y ponernos en condiciones para que podamos dirigir nuestros actos de conformidad con el bien (que es la ley moral), realizando la mayor suma posible de él en todas las esferas de nuestra actividad, y, por lo tanto, en todas las relaciones de la vida.

En tal sentido, tiende la educación moral, que se refiere principalmente á la acción, á la conducta, ó sea á nuestra manera de obrar en todas las esferas de la vida, á formar la voluntad y la conciencia llamada moral en las leyes del deber, para que produzcamos nuestros actos de acuerdo con ellas; y tiene un fin eminentemente práctico, que consiste en formar hombres capaces de gobernarse por sí mismos, regir sus actos ó su conducta, teniendo por guía el bien y por ley el deber, que son las bases de toda moralidad.

«La educación moral tiene por fin desenvolver y disciplinar, para el mayor bien del individuo y de la sociedad, las fuerzas innatas que llevan al hombre á la acción. Favorecer las tendencias reconocidas como útiles por las gentes ilustradas y prácticas, reducir las contrarias á su mínimo de energía, y, si no suprimirlas, derivarlas al bien, si es posible; tal debe ser el fin de la educación, cualquiera que sea el estado de los cono-

cimientos científicos, de las instituciones y de las aspiciones sociales» (1).

«La educación moral elemental, considerada en su conjunto, dejó dicho Pestalozzi, comprende tres partes distintas: es preciso, primero, dar á los niños una educación moral, despertando en ellos sentimientos puros; es preciso, en seguida, acostumbrarlos, por el ejercicio, á vencerse á sí mismos, para aplicarse á todo lo que es justo y bueno; es preciso, en fin, conducirles á formarse, por la reflexión y la comparación, una idea exacta del derecho y de los deberes morales que resultan para ellos de su posición y del medio circundante» (2).

3. Reservando para más adelante la tarea de desenvolver los conceptos dados acerca de la educación estética y de la educación moral, importa, por varios motivos, que nos fijemos en las relaciones tan íntimas que existen entre ambas esferas de la cultura humana, al intento de deducir de ellas algunas consecuencias de aplicación al estudio y la práctica de la Pedagogía.

Se fundan primeramente semejantes relaciones en el hecho de la intimidad y perenne convivencia en que se dan todas las facultades anímicas, en el armonioso concierto con que ejercitan su actividad y en el influjo que recíprocamente ejercen unas sobre otras, como partes integrantes y coordenadas de un todo natural, según á su tiempo vimos (3). Así, pues, cuanto en unas sucede, tiene eco y resonancia en las restantes, en las que determinan estados correlativos, y viceversa, siendo ne-

---

(1) Bernard Perez. *La éducation morale dès le berceau.* Essai de Psychologie appliquée. Deuxième édition, entièrement refondue. París, Félix Alcan, éditeur. 1888. Un vol. de XXIV-320 páginas en 4.º español.

(2) Roger de Guimps. *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre.* Lausanne, Georges Bridel, éditeur, 1874.

(3) Véase en el tomo III la parte que consagramos á la «Síntesis anímica», números del **311** en adelante, páginas 417 y siguientes.

cesario á cada una el concurso de las demás. Y es que, como hacen notar los psicólogos, las divisiones de las facultades del espíritu en sensibilidad, inteligencia y voluntad, son artificiales y responden, más que á otra cosa, á la idea de facilitar el estudio de esos procesos específicos de la realidad anímica (dividimos para estudiar, para mejor aprender). Con esos nombres, dice Wundt, «designa el lenguaje direcciones determinadas de la actividad del espíritu, conceptos que no deben referirse á *entidades* psíquicas, y que conservarán cierta importancia, porque facilitan las percepciones sintéticas sobre las diferencias individuales y múltiples de la aptitud psíquica, clasificación que tanto interesa á la psicología descriptiva» (1). De aquí que no deba verse en las llamadas facultades fundamentales del alma entidades abstractas, sin relación alguna entre sí, sino procesos, si distintos, no separados ni contradictorios de una sola actividad (2). Y de aquí también el hecho, que acabamos de señalar, de las mutuas y estrechas relaciones entre dichas facultades, que recíprocamente, y por lo mismo, se compenetran, influyen y auxilian, así en su funcionamiento, como en las direcciones que reciben por virtud de la acción influyente de la educación.

Asintiendo al principio expuesto, que afirma la teoría moderna en cuya virtud se contradice la absurda y atomística doctrina (sacada á plaza no há mucho para achacársela precisamente á los que más insisten en negarla) que divide y subdivide la energía interna y una que llamamos alma, es lógico que no pueden desconocerse en modo alguno las relaciones á que acabamos de referirnos. Esto admitido, es lícito afirmar también que semejantes relaciones parece como que se acentúan y adquie-

---

(1) Wundt. *Psychologie physiologique.*

(2) González Serrano (D. Urbano). *La asociación como ley general de la educación.* Un vol. de la «Biblioteca del maestro» (segunda serie). Barcelona: Bastinos, editores, 1889.

ren mayor relieve tratándose de la sensibilidad y las facultades morales, especialmente la voluntad, que es la facultad moral por excelencia. Débese esto, sin duda alguna, al influjo que, como á su tiempo notamos (1), ejerce la sensibilidad sobre la acción toda, y, en lo tanto, sobre la vida entera (particularmente del niño), por lo que los sentimientos, inclinaciones, tendencias, etc., se consideran como los móviles que determinan á la voluntad á obrar, y la clasificación de estos elementos sirve de base á la que de los deberes se hace en la moral práctica (Deontología ó Tratado de los deberes).

Puede seguramente invocarse, para desvirtuar el hecho que estudiamos, el influjo que la inteligencia ejerce sobre la voluntad, recordando que para que ésta sea sana y recta y el sentido moral no se extravíe, se precisa de las luces que sólo podemos obtener mediante la cultura intelectual. Sin negar esto, antes afirmándolo categóricamente, insistimos en que son más concluyentes, para el fin que nos ocupa, las relaciones entre la sensibilidad y la voluntad; nos confirma en ello el hecho de que los fenómenos de la primera de estas facultades son constantemente como los propulsores de la segunda, á la que inspiran direcciones y resoluciones, y á la que de continuo avasallan y esclavizan. Por racionales que sean las ideas, nos sirven de poco para mover la voluntad si las entibia la indiferencia ó son combatidas por sentimientos contrarios; en cualquiera de ambos casos resultan infecundas, merced al influjo

---

(1) Particularmente en el tomo IV, en una de cuyas secciones estudiamos con detenimiento la influencia que ejercen los sentimientos sobre la voluntad y, en general, sobre la acción del niño. (Véanse los números **58, 59, 60** y **61** principalmente, páginas de la 126 á la 132). Al tratar en el tomo III (en donde estudiamos la sensibilidad física y psicológica) de la síntesis anímica (números del **311** y siguientes, páginas 427 en adelante), exponemos datos y hacemos observaciones que también confirman lo dicho en el texto á que esta nota se refiere.

de los fenómenos del orden afectivo. Por todo ello que se diga por muchos sensibilidad *moral* para designar la psíquica (sentimientos) ó diferenciarla de la física (sensación), y que haya podido afirmar una experimentada pedagogista que « se dice indistintamente algunas veces *educación moral ó de la sensibilidad*» (1).

4. Consecuencia de lo que acabamos de decir, es, indudablemente, el hecho de que prescindan los pedagogos de la educación del sentimiento, que engloban con la de la voluntad, y dividan la del espíritu en sólo moral é intelectual; de aquí la división clásica de la educación, prescindiendo de la estética, lo que es sancionado hasta por publicistas tan radicales como Spencer (2).

Aunque siempre tendríamos que poner algún reparo, por razones que luego exponemos, á esta manera de dividir la educación, declaramos que no la miraríamos tan mal si no supusiese, como con harta frecuencia implica, falta de atención á la cultura del sentimiento, más descuidada de lo que muchos piensan, como lo declaran los hechos y nos lo dicen todos los días cuantos se preocupan de estos asuntos. Véase lo que á este propósito expone una persona de tanta autoridad como M. Compayré:

«Los psicólogos han inscrito desde largo tiempo la

---

(1) Mme. L. CHASTEAU. *Leçons de Pédagogie, Psychologie et Morale*, etc. Paris: Picard-Bernheim et Compagnie, 1885.

(2) Revela ya este sentido el mismo título de su obra pedagógica (*De la educación intelectual, moral y física*), en la que, á propósito de determinar «cuál es el saber más útil,» trata de la cultura estética (de la del sentimiento de lo bello), para resolver que, entre las materias de la enseñanza, deben figurar las concernientes al arte; sólo en este concepto se ocupa de la educación estética, de la que, como él, prescinden casi todos los tratadistas de pedagogía, salvo los pocos que, como COMPAYRÉ, los estudian en el sentido restringido que supone limitarla á la cultura del sentimiento de lo bello.

sensibilidad en el lugar que le corresponde en el cuadro de las facultades humanas; mas parece que tengan algún trabajo en hacerse comprender de los pedagogos. Abrid, en efecto, la mayoría de los tratados de Pedagogía: el capítulo del corazón se halla generalmente omitido. Y la práctica no hace en este punto sino conformar mucho con la teoría; ¡cuántas no son las escuelas en que no se ha intentado esfuerzo alguno para cultivar las emociones, los sentimientos de simpatía, todo lo que hace al hombre bueno, sociable, amable y desprendido! (1).

Como lo que M. Compayré afirma en esta última consideración, es, por desgracia, un hecho general y coincide con el señalado por nosotros, no parece que sea ir demasiado lejos pensar que en el descuido ó abandono

---

(1) *Cours de Pédagogie théorique et pratique* (6.ª edición, París: Delaplane, 1888). M. COMPAYRÉ cita unas frases en que GUIZOT considera como una prueba de buen juicio que MONTAIGNE guardase un silencio casi absoluto sobre la educación del sentimiento, de la que tampoco se preocupó apenas nuestro MONTESINO, quien en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, sólo habla de algunos sentimientos (amor al prójimo, beneficencia y caridad; generosidad, veracidad, justicia, crueldad con los animales, envidia, ira) á propósito de la *educación moral* y como parte integrante de ella. «Como se ha visto, no hay en su sistema (en el de educación de MONTESINO) más que enseñanza física, moral é intelectual, y nada, que nosotros sepamos al menos, no obstante la diligencia que para averiguarlo hemos puesto, que especialmente consagre al cultivo del sentimiento, ó sean las facultades estéticas del alma. Hay en este sentido un vacío en el plan de Montesino, para que con justicia pueda considerarse íntegro, en la pura acepción de la palabra». SAMA. *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*; un volumen de XII-188 páginas en 8.º, de la segunda serie de la «Biblioteca del Maestro»: Barcelona.—Bastinos, editores, 1888.

De semejante silencio, difícil de explicar en el estado actual de los conocimientos, se lamentan hoy, como Compayré, cuantas personas miran con algún sentido los asuntos pedagógicos y reconocen la importancia que tiene la esfera de la educación á que se refiere.

con que se ha mirado y se mira aún la cultura del sentimiento, ha influído é influye la omisión de ella ó modo de tratarla en la Pedagogía teórica, lo que á su vez se debe en parte á ese mismo abandono; dos acciones que recíprocamente se influyen y en cierto límite se determinan. Por esto precisa hacer que desaparezca la primera, que es la más fácil de corregir, máxime cuando á ello obligan consideraciones de otro orden.

5. Prescindiendo ahora de que no estudiando la cultura del sentimiento como una esfera de la educación (como se estudia, por ejemplo, la de la inteligencia) se restringen y amenguan, por lo menos, el papel de esa cultura y la atención que es obligado prestarle, hay que declarar en contra de la omisión que nos ocupa, que si la división que se hace de la actividad anímica significa algo más que un mero formalismo, tiene alguna razón de ser (como indudablemente tiene, y se comprende aun con el recuerdo de la cita que hemos hecho antes de Wundt), hay que referir á ella la de la educación del espíritu, que, por lo tanto, debe ser *estética ó de la sensibilidad*, *intelectual* y *moral*.

Y no vale, para contradecir esto, acudir al argumento antes apuntado, del predominio que ejerce la sensibilidad, como ya hemos visto, sobre la voluntad, y por ello conglobar la educación estética con la moral. Porque, aparte de que ese predominio se manifiesta en todas las esferas de la actividad anímica—por lo que no hay razón para referirlo particularmente á la de la voluntad y no hacer lo propio respecto de la de la inteligencia—es lo cierto que el sentimiento constituye de por sí una de esas esferas, representa un modo específico de dicha actividad, por lo que es considerado en la categoría de las facultades superiores ó fundamentales del alma, lo mismo y en igual rango que la voluntad y la inteligencia. De aquí que, como estas dos facultades, requiera y tenga su educación especial, que debe tra-

tarse en la misma forma que se haga respecto de la de esas dos energías sus hermanas.

Se impone esto, por otra parte, en virtud del principio, unánimemente aceptado hoy por todos los pedagogos, según el cual se declara que la educación debe ser integral ó completa, y atender igualmente, en lo tanto, á todas las esferas de nuestra naturaleza consideradas en sí y no sólo subordinadas unas á otras, como se hace cuando se trata de la educación de la sensibilidad como parte integrante (subordinada) de la de la voluntad; con lo que al despojar al sentir de la sustantividad y negarle gran parte del valor real y positivo que tiene en toda la vida, se descuida y mutila su cultura, y con ello la total de nuestra naturaleza, que, por ende, resulta mutilada también.

Por someras que parezcan las precedentes indicaciones (en el decurso de las páginas que siguen serán plenamente desenvueltas), bastan para que se comprenda que la Pedagogía debe atender á la educación de la sensibilidad ó estética, de la misma manera que lo hace respecto de la de la voluntad y la inteligencia; es decir, paralelamente á la de ellas, sin olvidar el ritmo y la armonía con que se desenvuelven las tres esferas de la actividad anímica, y en vista, ante todo, del valor real y positivo que implica el sentir y se origina en su propia sustantividad.

6. No obstante lo dicho, y afirmándolo todo lo posible, no cabe negar el carácter predominantemente ético de la cultura de la sensibilidad, por virtud, sin duda, de la complejidad de sus fenómenos, y más aún por el influjo tan decisivo que ejercen sobre la voluntad, y, en lo tanto, sobre la conducta del hombre, cuya conciencia anublan y cuya voluntad subyugan con harta frecuencia.

No puede desconocerse, en efecto, que esos fenómenos, tan numerosos y variados, son como la fuente de

que se originan, así las virtudes como los vicios, de los cuales son las pasiones (ó estados pasivos del sentir) como la fuerza generadora, en cuanto que, representando verdaderos desórdenes del sentimiento, perturban el espíritu todo, ciegan la inteligencia y esclavizan la voluntad. Y no se olvide que si la sensibilidad es la fuente de las pasiones más degradantes, alimenta también los más elevados sentimientos, á la vez que proporciona los más vivos placeres (los que proporciona la contemplación de las obras de la Naturaleza y el Arte, el gusto de lo bello), por lo que positiva ó negativamente, influye sobre la moralidad de un modo más ó menos directo. Por esto que se sostenga por los que no separan de la de la voluntad la cultura de la sensibilidad, que esta cultura debe ser el primer objeto de la educación moral, á la que debe servir como de base ó prefacio; porque, al cabo, las tendencias que la educación moral trata de dirigir, tienen por alimento sensaciones y emociones á que dicha educación necesita aplicarse para regularlas en vista de su fin.

7. En esto, y teniendo en cuenta lo asentado antes, nos fundamos para unir en un volumen la educación estética y la moral, empezando por la primera y considerándola, no meramente en sus relaciones con la segunda, sino, ante todo, en el valor positivo y real de la esfera de nuestra naturaleza á que se refiere, como parte integrante que es de esta misma naturaleza.

En tal concepto, dividiremos el presente libro en dos partes: en la primera trataremos de la *educación estética ó de la sensibilidad anímica*, en el sentido indicado; y en la segunda, de la *educación moral* propiamente dicha. Estudiaremos en la parte primera los medios de dirigir y cultivar el sentir considerado en general, y luego los diferentes sentimientos en particular (personales, sociales y superiores, y de éstos el religioso y estético, ó de lo bello principalmente), y en la segunda,

los medios generales de cultura moral y después los más adecuados para formar y dirigir la voluntad y la conciencia moral, terminando con algunas direcciones relativas á la disciplina y la educación del carácter. En todos los casos señalaremos, después de exponer los principios y las reglas generales, las aplicaciones que de unos y otros quepa hacer en las escuelas, señalando, al efecto, á los maestros los correspondientes medios de acción.

PRIMERA PARTE

EDUCACIÓN ESTÉTICA

Ó DE LA

SENSIBILIDAD ANÍMICA

CAPÍTULO PRIMERO

NOCIONES PRELIMINARES

8. Importancia y necesidad de la cultura del sentimiento: hechos fundamentales en que se apoyan.—9. Consideración de esta cultura como parte obligada de la educación general.—10. Base psico-física ó antropología de ella.—11. La educación de los sentimientos.—12. Caracteres más salientes de la sensibilidad anímica en los niños.—13. Sus falsas apariencias.—14. Dificultades que ofrece la educación del sentimiento.—15. Posibilidad y funciones de esta educación; necesidad de buscar los medios más adecuados para atenderla.

8. Después de las indicaciones hechas en la Introducción al determinar el concepto de la cultura estética (en toda su amplitud tomada), y sus relaciones con la educación moral, no parece que sea preciso esforzarse mucho para comprender la importancia y necesidad de dicha cultura, tan desatendida, por desgracia, en todas las esferas que comprende.

Recordemos, por vía de recapitulación de lo dicho en diversos pasajes de esta obra (de los tomos III y IV particularmente), en primer término, que el sentir es la propiedad más general y característica de la vida, como psicólogos y fisiólogos admiten de consuno (vivir es sentir, dicen), la cual llena con sus manifestaciones, presidiendo á la acción toda, que no es posible pensar

sino movida por un fin deseado, por un hecho de sensibilidad; de aquí que se diga con fundamento que la voluntad es determinada siempre por los hechos de esta clase, y que se consideren los sentimientos, según ya hemos dicho, como los determinantes que la impulsan á obrar. Añadamos á esto que para que la idea, que es un motivo de acción, influya sobre nuestras determinaciones, es preciso que se transforme en móvil ó fuerza excito-motriz, esto es, en un fenómeno de sensibilidad.

Deponen también en favor de la tesis que sustentamos, los hechos tan conocidos de que las perturbaciones de la sensibilidad, en cualquiera de sus clases y órdenes, se traducen con harta frecuencia en perturbaciones orgánicas, mentales ó morales, en verdaderas y á menudo terribles enfermedades del cuerpo y del espíritu, muy difíciles siempre, cuando no imposibles, de curar. Las afecciones nerviosas *(neurosis)*, que así atacan al organismo como desarreglan la mente y llevan hasta la locura (proceden muchas veces las afecciones de esta índole, como es sabido, de un exceso de trabajo impuesto á los órganos nerviosos ó de la sensibilidad), y por no citar otros hechos, las pasiones, que por serlo del sentimiento, son enfermedades del alma, declaran por modo elocuente el influjo que en todo nuestro ser ejerce la sensibilidad, y la precisión en que estamos de darla dirección adecuada, de atender á sus manifestaciones, de educarla, en una palabra.

Revelan estas indicaciones que no es sólo por su aspecto ético ó moral por el que se impone esa educación y precisa atenderla; á la misma conclusión nos llegará la consideración especial del sentimiento, al que cabe referir concretamente lo que en términos generales hemos dicho de la sensibilidad.

Si es el sentimiento, como de lo dicho antes se colige, estimulante de la voluntad, á la que presta el valor moral que necesita para vencer las dificultades que se

oponen á sus resoluciones, lo es igualmente, y no menos enérgico, de la inteligencia, á la que mediante el calor y el entusiasmo que comunica al espíritu, sostiene y estimula en el ejercicio de sus facultades, impidiendo su ociosidad y fortaleciéndola en el estudio y la investigación para hallar la verdad; de aquí que se le considere como el estimulante más activo del conocer. En cambio de este influjo positivo, por el que el sentimiento aparece como la fuerza animadora y motriz de la vida, puede el mismo sentimiento cooperar á ésta de un modo negativo comunicando al espíritu indiferencia y frialdad, en cuyo caso la inteligencia (y la voluntad también) queda como ociosa é inerte ó haciendo que nos movamos por motivos impuros nacidos de un interés meramente utilitario y egoísta.

Como quiera que se considere el sentimiento, se nos ofrece influyendo positiva ó negativamente en la vida toda. A él debemos la fuerza moral denominada ánimo; de él se originan las pasiones, cuyos efectos ya hemos indicado, y estados suyos son el placer y el dolor, móviles principales de las acciones humanas, especialmente en la época de la niñez (1). ¿Será preciso recordar ahora la eficacia educativa que tiene el sentimiento de lo bello y, por lo tanto, su cultura, según en la introducción que precede hemos indicado? (2).

Para terminar este punto de la importancia de la cultura de la sensibilidad y persistiendo en la conducta de dar á conocer las opiniones de autoridades pedagógicas sobre los diversos puntos que tratemos, conducta que nos hemos impuesto como ley de esta obra, creemos oportuno transcribir los siguientes dos pasajes, empe-

---

(1) De todos estos puntos hemos tratado en la psicología del sentimiento que estudiamos en el tomo III. Véanse los números **264** al **269**, páginas 372-378.

(2) Acerca de este extremo, téngase en cuenta lo que decimos en el último capítulo (VI) de esta primera parte.

zando por el de M. Compayré, que por cierto se ocupa de la educación de la sensibilidad á manera de prefacio de la ética y como parte integrante de ella. Dice así (1):

«¿Hay necesidad de probar que el corazón vale, por lo menos, tanto como la inteligencia y que la sensibilidad merece la solicitud del educador? ¿No es evidente que el deber mismo debe colocarse con frecuencia bajo la salvaguardia del sentimiento? No hay virtud verdaderamente asegurada más que la que se funda en el amor mismo de la virtud. «Sólo es virtuoso, decía Aristóteles, »quien encuentra placer en serlo». Desconfiemos de los hombres que, como Rousseau, no buscan más que en su corazón el principio de su conducta. El corazón debe reglarse por la razón, y una sensibilidad ardiente puede conducir á los más extraños extravíos del juicio y de la acción. Pero desconfiemos también de los espíritus secos, muy razonables, que sólo se inspiran en la fría reflexión: ellos serán más falsos de lo que se cree si el sentimiento no viene en su ayuda. De otro lado, hay muchas de nuestras afecciones que son parte integrante de nuestros deberes. Amar á su familia, á sus amigos, á su patria, no es sólo fuente de los placeres más delicados, de los goces mejores de la vida, sino que es también el primer deber de un hombre virtuoso».

Discurriendo sobre el mismo tema, dice madame Chasteau (2):

«Nosotros debemos á la sensibilidad todo lo que encanta nuestra vida, como todo lo que nos aflige. Ella nos hace conocer el placer y el dolor, y nos hace gustar las dulzuras de las afecciones de familia, la alegría de los éxitos y la satisfacción del bien realizado. A ella debemos también los goces que nos procura la vista

---

(1) Compayré: *Cours de pédagogie théorique et pratique*, citado en una de las notas anteriores.

(2) *Leçons de Pédagogie*, etc., citadas anteriormente.

de una obra de arte, la audición de una música armoniosa y la lectura de nuestras obras maestras de literatura. Pero á ella debemos al propio tiempo los temores, las angustias, las decepciones, las tristezas que nos asaltan. Moralmente, ella nos eleva ó nos deprime, según la dirección que se le ha dado. Puede hacer nuestra felicidad y nuestra gloria, como nuestra desdicha y nuestra vergüenza. Por esto, y á causa de la influencia preponderante que ejerce sobre nuestra vida entera, los educadores de la juventud deben dirigir desde un principio la sensibilidad en los niños».

Si á las consideraciones expuestas en estos pasajes y en los párrafos que les preceden, se añaden las que expusimos en la Introducción, no podrá menos de reconocerse que, cualquiera que sea el punto de vista desde que se la mire, la educación del sentimiento se impone como una necesidad apremiante de nuestra existencia; sin el factor que representa el sentir bien cultivado, carecería la vida de su más legítima y fecunda animación y de sus mejores y más puros encantos, sobrándole, en cambio, motivos de pesar, tristeza y extravío. Sin la educación del sentimiento, no sólo queda mutilada la educación general del hombre, sino mutilada también y entregada á merced de los más groseros apetitos y de las pasiones más innobles, sin calor para lo noble, puro y grande, la naturaleza humana; el corazón quedaría sembrado de malezas, por una parte, y yermo, por otra, de las plantas de que brotan las grandes y generosas aspiraciones, los placeres legítimos y desinteresados, y las alegrías dulces é inefables.

9. La cultura de la sensibidad se impone, además de por las razones aducidas en los párrafos que preceden, por virtud de un principio, repetidas veces afirmado en el decurso de esta obra, á saber: el de la *integridad* de la educación. Es aforismo pedagógico, que el sentido culto de nuestro tiempo estima como ley impe-

riosa (por más que en la práctica sea negada con lamentable frecuencia), que no puede considerarse como verdadera educación la que no ostenta entre sus caracteres fundamentales el de ser integral ó completa; con lo cual se declara que en la labor tan delicada como compleja de educar al niño, precisa atender á todas y cada una de las manifestaciones de su naturaleza (1).

Por esta ley fundamental de la educación moderna, se impone la cultura de la sensibilidad, aun sin atender al concurso que pueda prestar á la de nuestras demás energías. Si el sentir es un modo de actividad, una de nuestras actividades específicas, sin la que no cabe pensar la existencia de nuestra naturaleza, que contribuye á integrar con las demás actividades y por igual que ellas, es evidente que necesita y debe ser dirigido ó educado.

Aplicando este principio á la sensibilidad considerada particularmente, y habida consideración á que entre todos los elementos que la constituyen, realizan y expresan, existe el mismo enlace, igual compenetración y reciprocidad que el análisis psicológico descubre entre las facultades anímicas llamadas superiores ó fundamentales (y entre espíritu y cuerpo), es lógico también

---

(1) Mediante la ley de la integridad de la educación á que aquí aludimos, y que cada vez gana más terreno en el campo de la teoría, y ya empieza á trascender á la práctica, se explica en cierto modo (y no lo afirmamos en absoluto por la parte que en ello se debe á las irracionales exigencias del histórico intelectualismo), el aumento de asignaturas que de algún tiempo á esta parte se observa en los programas escolares de todos los países (las concernientes á la enseñanza artística, concretándonos al asunto que motiva esta observación), al punto de haber infundido serios temores aun á los que más blasonan de reformistas, y por ello haber suscitado críticas más ó menos razonables, sobre todo á propósito de lo que llaman los franceses *surmenage scolaire* (exceso de trabajo en las escuelas); punto que requiere ser tratado con detenimiento, como lo haremos cuando de la organización escolar nos ocupemos, recogiendo indicaciones que sobre el particular hemos hecho en los tomos anteriores.

asentar el principio de que la educación de la sensibilidad debe revestir asimismo el carácter de orgánica, que implica para el espíritu lo que acaba de decirse, y que, por lo tanto, hay que tener en ella en cuenta todos sus elementos.

«Se impone por esto—hemos dicho en otra parte(1)—la necesidad de no dejar huérfana de cuidados ninguna de las manifestaciones de la sensibilidad, ora consistan en sensaciones, ora en sentimientos, bien en las inclinaciones ó instintos precursores de éstos. En cuanto á los sentimientos, procedan del placer ó del dolor, sean nobles ó bajos, deban su influencia á la tendencia personal ó á la social, se resuelvan en pasiones ó se produzcan en forma de ese valor moral denominado ánimo, de todos hay que preocuparse igualmente para excitarlos ó contenerlos dentro de sus justos límites, desenvolverlos ó disciplinarlos, según los casos; ya sea negativa, ya positivamente, la educación no debe dejar de ejercer su acción saludable sobre todos y cada uno de ellos».

Cuanto se insista sobre la necesidad de llevar á la práctica la gran ley de la *integridad* de la educación, así considerada ésta en general como en cada una de sus esferas fundamentales, será siempre poco, por lo mucho que importa, para que sea una verdad y se viva en la realidad, el principio de que la educación prepara á las nuevas generaciones para vivir la vida completa. De aquí que dicha ley se estime como el eje sobre que gira todo el actual movimiento pedagógico, tan preñado de problemas á cual más interesantes, y todos los cuales, obsérvese bien, responden al sentido de que la educación resulte completa, como formada de una pieza, á la manera que lo está y se desenvuelve la naturaleza

---

(1) *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas.* Un vol. de la «Biblioteca del Maestro» (Segunda serie). Barcelona: Bastinos, editores, 1888.

humana. Las cuestiones sobre el método activo, sobre el ejercicio corporal, sobre el *surmenage* ó exceso de trabajo, sobre la higiene de la escuela, todo responde más ó menos directamente á la idea de proporcionar á los niños una educación íntegra, en el sentido de que se atienda, mediante ella, al cultivo adecuado de todas sus energías, de todos cuantos elementos tejen la complicada trama de su existencia. Tal es el punto culminante de la reforma pedagógica que al presente preocupa á los pensadores y Gobiernos de todos los países cultos.

10. El contenido del párrafo más arriba transcrito señala ya los elementos á que hay que atender en la cultura de la sensibilidad, y nos dice, en lo tanto, dónde hay que buscar la base de la esfera de la educación que al presente nos ocupa.

Debiendo abrazar ésta (como es obligado por virtud del principio expuesto) la sensibilidad en toda su rica complexión y variedad de matices, no hay para qué advertir que si precisa obrar sobre los elementos de carácter psicológico que tejen la compleja trama de nuestra naturaleza afectiva, y cuya expresión más elevada representan los sentimientos, no es menos necesario tener en cuenta los que proceden de la sensibilidad física, cuya manifestación más alta y delicada nos la ofrecen las sensaciones. En el organismo físico y en la energía interna denominada espíritu hay, pues, que buscar la base de la educación estética; máxime cuando, en virtud de la compenetración que existe entre ambas esferas, es difícil muchas veces, aun al análisis más perspicuo, distinguir si tal ó cual fenómeno es de índole fisiológica ó anímica, lo que es debido, por una parte, al influjo de lo fisiológico sobre lo moral (los placeres y los dolores de los sentidos, hemos dicho repetidas veces, son como los gérmenes de los placeres y los dolores del alma), y, por otra, á que semejantes fenómenos son

con frecuencia resultado de la acción combinada de ambos órdenes de actividades.

Resulta de esto que decimos, una base *psico-física, antropológica* ú *orgánica* para la educación de la sensibilidad, que así tiene que mirar al cuerpo como al espíritu: es la base de toda educación, general y parcialmente considerada. Sin desentrañar demasiado el asunto, por no descender á pormenores en que no hay para qué ocuparse ahora, diremos, concretando, que lo fundamental de esa base (prescindiendo de las conexiones ya insinuadas), nos lo dan, de una parte, el *sistema nervioso*, particularmente en lo que se refiere á los *sentidos*, y, por otra, la facultad anímica del *sentir*, ó sea el *sentimiento*.

11. En la sensibilidad orgánica y su educación, hay que apoyar primeramente la cultura estética, puesto que por esa sensibilidad es por la que se despierta el espíritu á la vida y por la que se inicia la actividad anímica (1); en tal concepto, hay que empezar por la educación de los sentidos, sin desatender los demás elementos del sistema nervioso.

Habiendo tratado de esta educación conjuntamente con la de la inteligencia, por razones que á su tiempo expusimos (2), no precisa entrar ahora en sus porme-

---

(1) Véase lo dicho en el núm. **228** del tomo III (pág. 227), en donde exponemos la ley que sigue en su desarrollo la actividad anímica. La misma ley se da en el desarrollo de la sensibilidad, que, según ella, pasa de lo inconsciente á lo consciente, para convertirse de corporal en anímica, según quedó asentado en el tomo IV; véanse los números **41** y **58** (páginas 35 y 108), en que por vía de conclusiones resumimos esta doctrina.

(2) Véase el núm. **19** del tomo VI (pág. 50). En los números siguientes hasta el **30**, estudiamos todo lo concerniente á la *educación de los sentidos;* de la higiene de sus órganos tratamos en particular en el tomo V (páginas 347-357), de su anatomía y fisiología, en el III (páginas 209-251), y de las sensaciones en el niño, en el IV (páginas 71-87).

nores, que detenidamente estudiamos en el lugar á que acaba de hacerse referencia. Lo que de momento importa es dejar asentado que por virtud de la correlación que existe entre los hechos de sensibilidad, y de la circunstancia de iniciarse ésta por la corpórea y preceder, por lo tanto, la específica ó de los sentidos corporales á la puramente anímica, precisa comenzar la educación de los sentimientos por la de dichos sentidos, que no es meramente corpórea ni intelectual, como pudiera creerse, sino que reviste á la vez carácter muy determinado de estética y aun de moral; conceptos ambos que se deducen de lo que en el lugar referido expusimos acerca de la cultura de esos elementos de nuestra vida afectiva.

Recordemos, en efecto, que casi toda la educación del gusto y el olfato acusa un carácter señaladamente moral, que en gran parte reviste la del tacto, y que la de la vista y el oído tiene una finalidad estética, no exenta, ni mucho menos, de valor ético, que en manera alguna es dado desconocer. De aquí que se hable (1) de la *cultura afectiva y moral de los sentidos* (incluyendo en el primer concepto el de lo bello), y que toda la educación artística se funde en la de los dos últimos y se comience por ella, en lo tanto. Importa tener esto en cuenta, por dos razones fundamentales: primera, para no achacar á la educación de los sentidos un valor meramente intelectual (error en que á menudo incurre la Pedagogía, especialmente la clásica), siendo así que lo tiene afectivo y moral también; y segunda, para preocuparse de ella en vista de todas estas relaciones.

Prescindiendo ahora de las que atañen á la esfera de lo moral (á que en lugar más apropiado hemos de hacer nuevas referencias), nos limitaremos á dejar asentado que si toda la educación del espíritu tiene su punto

---

(1) Bernard Pérez, por ejemplo. Véase su libro *L'éducation morale dès le berceau*, ya citado.

inicial en la de la sensibilidad (como la actividad anímica lo tiene en la específica del sentir), la del sentimiento, particularmente considerada, debe basarse en la de los sentidos (que constituye parte integrante de aquélla) si ha de dirigirse el sentir todo de conformidad con el proceso que sigue su desarrollo espontáneo; la sensación precede al sentimiento, al que suministra sus elementos determinantes por lo menos en la mayoría de los casos (siempre que no es originado por una idea sugerida por el espíritu mismo), ó se transforma en él, que es lo más común, sobre todo tratándose de los niños (1).

12. Los caracteres que en éstos reviste la sensibilidad anímica obliga también á proceder del modo que decimos. Del estudio que acerca del particular hicimos en el tomo IV, se colige claramente, no sólo que al principio de la vida son originados los sentimientos por las sensaciones, sino que lo son también por los apetitos, por las formas inferiores de éstas, por lo que, como observa Sully, el mal genio reconoce por causa el dolor

---

(1) Basta á nuestro propósito con sentar este hecho, en que todo el mundo conforma, y que en diferentes pasajes de esta obra hemos puesto de relieve; las limitaciones que le ponemos nos relevan de entrar en el examen del principio, sustentado por CONDILLAC en su *Tratado de las sensaciones*, y sostenido por la escuela positivista, de que todas las operaciones del alma no son más que la sensación misma que se transforma diferentemente, lo cual se relaciona con la doctrina de las ideas innatas. Concretándonos á la naturaleza infantil, el estudio que de sus manifestaciones hemos hecho en el tomo IV, confirma el principio afirmado de que en el niño aparece siempre la sensación, no sólo como determinante de la idea y de toda acción, sino muy principalmente como engendradora de los sentimientos que con tan rica variedad y tan enérgica expresión matizan su vida toda; conforme es la naturaleza de las sensaciones que experimenta el niño, así son en él las determinaciones y las direcciones del sentimiento, del que son aquéllas, por lo tanto, como la fuerza motriz ó el impulso inicial.

físico, la envidia resulta de la gula, y así sucesivamente. Como muy relacionado con este carácter, señala el mismo Sully el de que los estados afectivos del niño dependen inmediatamente de las impresiones materiales y, sobre todo, de los objetos presentes. «El temor del niño, dice, se excita por la vista de un perro, pero todavía no por la imagen mental del mismo; en otras palabras, los sentimientos del niño sólo se excitan de una manera directa por los objetos presentes. El grado inferior de capacidad representativa no permite aún que se reproduzcan ni que se satisfagan idealmente los sentimientos (1)».

Como consecuencia de los hechos apuntados y de la falta de fuerza suficiente de pensamiento y de reflexión, resultan otros caracteres por que se distingue el sentir en los niños, quienes tan pronto se exaltan, montan en cólera y se atemorizan, como se quedan tranquilos y se muestran afables y confiados; con la misma facilidad que ríen, lloran y cambian de afección, llevándola, ora á una persona, ora á otra, ya á un juguete, ya á otros; besan al niño á quien momentos antes maltrataban, y abandonan indiferentes las cosas que no hacía un minuto solicitaban con verdadero apasionamiento. Por virtud de estos hechos, que la observación más somera puede comprobar á todas horas, resultan como caracteres distintivos del sentir anímico en los niños, además de los dos que nos han servido de base para estas observaciones, la *vivacidad* y la *violencia*, la *fugacidad* y la *variedad caprichosa*.

«La vida sensible del niño—dice M. Compayré, resumiendo las observaciones del psicólogo inglés citado más arriba (2)—se compone de cortas cóleras, de lloros

(1) James Sully. *Psicología pedagógica*. Traducida al español (del inglés) por D. Eduardo Molina. Un vol. de la «Biblioteca del Maestro.» Nueva York: D. Appleton y Compañía, 1888.

(2) En el *Cours de Pédagogie théorique et pratique*, citado en notas anteriores.

y de risas momentáneas, de penas violentas, de súbitas ternezas, de sentimientos, en una palabra, tan ardientes como pasajeros. Se comprende, en efecto, que siendo determinado sólo por la presencia de los objetos, se exalte pronto el sentimiento del niño, pero que, en desquite, no eche raíces profundas, no pase de lo superficial y no se fije en el alma. Por nada se exalta el niño; todo es para su alegría, para su dolor con el ímpetu de sus fuerzas flexibles y jóvenes. Prorrumpe en risas ó vierte mares de lágrimas y patea de impaciencia. Mas todo este fuego se extingue tan pronto como se enciende. Desde que el objeto se aleja ó desaparece, el sentimiento no le sigue, pues no hay entonces en el espíritu del niño una fuerza suficiente de pensamiento para retener y hacer durar la emoción. «Tan pronto como »nuevos objetos, nuevas impresiones se presentan á él, »dice M. Sully, se detiene el torrente de su pasión».

Nada más exacto, en efecto, que estas observaciones de Sully, como de ello pueden dar testimonio cuantos viven entre niños y los observan, siquiera sea superficialmente, en sus amistades, sus juegos, sus disputas y sus riñas. Con la misma facilidad que juegan, riñen y se ponen furiosos unos con otros, al punto de que son capaces de tirarse cuanto hallan á mano, se llenan de improperios y parecen poseídos del odio más reconcentrado; pero apenas han transcurrido cinco minutos, cuando llegan á ellos, se les ve como si nada hubiera pasado, amigos íntimos como antes, jugando y aun besándose los mismos que poco ha parecían enemigos asaz irreconciliables. Igual son en todo; se apasionan de un juguete, detrás del cual andan días y meses aburriendo á sus padres hasta que se lo compran, y á las pocas horas de tenerlo ya no le hacen caso, lo abandonan ó lo destrozan. Con sus madres mismas, sus caricias son tan impetuosas como fugaces; al verlas enfermas, por ejemplo, prorrumpen en llanto, y á los dos minutos los vemos jugando y alegres como antes, y sin

cuidarse de que con el ruido que hacen molestan al ser querido por quien ha un instante se deshacían en lágrimas. De un momento á otro cambian en la afección que con toda la viveza de su alma muestran á un hermano ó á un amigo: las caricias y las preferencias que prodigan á uno se tornan súbitamente en desdenes y malos tratos, para hacer objeto de ellas á otro á quien acaban de molestar con sus desvíos y sus provocaciones.

13. A lo dicho hay que añadir un fenómeno que es interesante considerar, pues á no tenerlo en cuenta se deben no pocos errores en la educación de los niños, con quienes se tienen, por esta causa, complacencias injustificadas, tanto más perniciosas cuanto que provienen de engaño por parte de los educadores, que los niños no dejan de conocer y aprovechar en favor suyo, siempre que pueden. Nos referimos á ciertas *falsas apariencias* de la sensibilidad infantil que, estudiándolas, llevan á la idea de que el niño no es tan sensible como á primera vista parece, ni con frecuencia experimenta sentimientos que nosotros le atribuímos, engañados por esas apariencias.

Se debe esto, en la mayoría de los casos, no sólo al disimulo estudiado ó á un comienzo de hipocresía por parte del niño, sino, como hacen observar los que han estudiado la infancia con algún detenimiento, á una «evidente desproporción entre las manifestaciones exteriores del niño, sus gestos, sus movimientos, que dan testimonio de la superabundancia de la vida en un cuerpo joven, y la medida real de los sentimientos que experimenta» (1). Por esto que pudiera decir con entera verdad Mme. Guizot: «Las acciones de los niños nos engañan continuamente y nosotros nos extraviamos

---

(1) COMPAYRÉ expone en esta fórmula el fenómeno en cuestión, en su *Cours de Pédagogie* citado en la nota precedente.

también con frecuencia al buscar en ellos, para dirigirlos, móviles semejantes á los de que tenemos conciencia en nosotros mismos» (1).

A los caracteres antes señalados hay, pues, que añadir el dato de las falsas apariencias de la sensibilidad en los niños para juzgar y dirigir á éstos al respecto de su vida afectiva; factor tan importante en toda la educación de la infancia, por razones que reiteradas veces hemos aducido.

14. Los caracteres que hemos reconocido en la sensibilidad anímica de los niños, sobre todo en sus modos de manifestación, muy especialmente en sus falsas apariencias, dificultan grandemente la educación de esa facultad, lo que á su vez es causa, sin duda, del silencio que á este respecto suelen guardar los pedagogos, según en la Introducción notamos.

Reconoce por causa semejante dificultad, no sólo los hechos señalados, sino además la índole peculiarísima de la actividad del sentir, que no puede excitarse de la propia manera que la de inteligencia, ni aun que la de la voluntad, por lo mismo, sin duda, que no siempre se dispone de los oportunos estimulantes. La sensibilidad es sumamente variable y, por ello, muy difícil de reglar, á lo que contribuye en gran manera la circunstancia de depender de elementos muy diversos y complejos. Añádase á esto el hecho de que, más que las otras facultades, constituye un dón natural, en el que obran menos que en aquéllas las influencias exteriores.

Preciso es convenir, por otra parte, en que, como dice miss Edgeworth, «la afección no se aprende de memoria», sino que sale del corazón, al que no pueden darse lecciones en la misma forma que á la inteligencia: «no se puede mandar á un niño que se conmueva—

---

(1) Cita hecha por Compayré, que la toma de la obra de madame Guizot, *Lettres de famille sur l'éducation.*

se ha dicho—como se le puede imponer que sea atento». Se aprende á conocer mucho más fácilmente que á sentir (nos lo dice el hecho de que aprendemos más fácilmente los elementos de una ciencia, por abstrusa que sea, que á sentir las bellezas naturales de un paisaje ó las artísticas de un cuadro), pues en esta energía imprime siempre lo propio ó individual un carácter individualísimo que trabajosamente se modifica, máxime cuando es debido en gran parte á instintos y hábitos heredados que forman el natural ó temperamento afectivo del individuo, lo que á su vez depende en mucho de ciertas condiciones fisiológicas, como el estado del sistema nervioso, por ejemplo, al que tan estrechamente ligado se halla el sentimiento.

Por virtud de estos hechos, que someramente señalamos, no dejan de tener su razón de ser las frases aforísticas que corren de boca en boca, con la autoridad de cosa juzgada, y en cuya virtud se afirma que nacemos tiernos ó secos, afectuosos ó fríos, y que la educación parece impotente para enardecer ciertas almas y hacer que aparezca en ellas la vida del amor. Declaran, por lo menos, estos aforismos de la sabiduría popular, lo difícil que es la educación del sentimiento.

15. No queremos decir por esto que sea imposible, con lo que negaríamos al sentir la cualidad de poder perfeccionarse que le es inherente, y que le hemos reconocido á la par que á las demás energías anímicas (1). Si el sentimiento fuese ineducable no habría para qué hablar de educación integral, ni realmente de educación moral; quedaría mutilada la obra de la educación del hombre, y por ende, nuestra naturaleza tam-

---

(1) En el tomo III, al determinar la ley que sigue la actividad del sentir en su desarrollo (núm. **263**, pág. 317), en conformidad con la que rige á la actividad anímica en general (núm. **228**, página 328).

bién, según ya hemos declarado á propósito de poner de relieve la necesidad de educar las facultades del sentir.

Hay, pues, una educación del sentimiento, como hemos visto que la hay de la inteligencia (Tomo VI), y veremos luego que es posible la de la voluntad; la experiencia de todos los siglos y el testimonio de todos los pedagogos nos confirman en ello.

Es más; en la educación del sentimiento, como en la de las demás facultades anímicas, se dan las tres funciones por que se realiza la obra de la educación en su conjunto considerada; pues á la vez que cabe excitarlo y desenvolverlo *(exagogía)*, consiente que se prevengan las enfermedades que, cual las que representan las pasiones (desórdenes ó estados patológicos del sentir), puede contraer, de dejarlo abandonado á sí propio *(higiene)*; y en el caso de que estas enfermedades sobrevengan, como con harta frecuencia sucede, es dado intentar extirparlas ó curarlas *(medicina ó psiquiatria)*, lo cual enseña la experiencia que puede conseguirse. No es, por otra parte, un misterio para nadie que, no obstante las dificultades insinuadas en los párrafos que preceden, se consigue á menudo en los niños provocar y fecundar buenos sentimientos, que llegan á hacerse habituales en ellos, reprimir otros que no tienen este carácter y dirigir convenientemente los que por vicios de educación aparecen como torcidos, como es común que suceda con el religioso, depurándolo del virus que le inoculan la superstición y el fanatismo, y con el patriótico, que es lo general que se manifieste y desenvuelva merced á la acción del medio en que vive el niño (muchas veces es debido este resultado al trabajo sistemático de los educadores), y al que también precisa curar de vicios análogos á los que extravían y perturban al sentimiento religioso.

En la cultura del sentimiento hay que tener en cuenta, pues, el *ejercicio*, la *higiene* y la *medicina*, tres

funciones que determinan el plan de esta esfera de la educación, como á su tiempo vimos que determinan el de la educación considerada en general (1).

A la vez que las consideraciones que preceden deponen en favor de la posibilidad de la educación del sentimiento, declaran y patentizan su necesidad, y obligan á buscar medios de, sorteando y procurando vencer las dificultades dichas, realizarla con toda la amplitud y en las mejores condiciones posibles, con la mira de poner mediante ella el alma del niño en las circunstancias más favorables para el desenvolvimiento de sus disposiciones naturales, en todas las cuales influyen tan enérgica y decisivamente los elementos de nuestra vida afectiva.

Señalar los medios más adecuados para realizar esta obra, tanto más meritoria cuanto más dificultosa se nos ofrece, es el objeto á que consagramos los capítulos siguientes.

---

(1) Sobre el concepto de estas funciones, así como del estado de su estudio, se trató, por lo que á la educación en general respecta, en el tomo primero de esta obra. (Véase el capítulo V de la sección segunda, números **5** y **6**, páginas 135-141.)

CAPÍTULO II

DIRECCIONES PARA LA CULTURA DEL SENTIMIENTO CONSIDERADO EN GENERAL

16. Indicaciones previas.—17. Necesidad de una acción á la vez estimulante y represiva, positiva y negativa.—18. Exigencias que se originan de las falsas apariencias de la sensibilidad en los niños, y regla de conducta que por ello se impone á los educadores.—19. Necesidad de comunicar el sentimiento como un medio general de cultura de esta facultad; modos de proceder.—20. La educación por el afecto como otra regla general de conducta para la cultura del sentir anímico.—21. Límites dentro de los cuales debe usarse de la sensibilidad en la dirección del sentimiento.—22. Las asociaciones de sentimientos como medio de cultura de éstos; modo de establecerlas.—23. El sentimiento en acción como otro medio de educar la sensibilidad anímica.—24. Influjo de la inteligencia, y especialmente de la fantasía, sobre el sentimiento; modo de servirse de él para la cultura de éste.—25. Modos y estados del sentimiento; consideración especial de los primeros.—26. Papel de la educación respecto de ellos; medios de infundir el ánimo y combatir las pasiones.—27. El placer y el dolor como estados del sentimiento; su valor psicológico y su influjo en la vida.—28. Papel de la educación al respecto del placer y el dolor; necesidad de aprovecharlos ambos y manera de hacerlo; aplicaciones del sistema de las reacciones ó consecuencias naturales.—29. Los juegos corporales y, en general, la educación física, como medio de cultura del sentimiento.—30. Los hábitos del sentimiento como resultado de la cultura de esta facultad; sus efectos.—31. La educación de los sentimientos en particular; clasificación de éstos que debe servirle de base.

16. En lo expuesto en el capítulo precedente dejamos echadas las bases para la educación del sentimiento, de la cual trataremos ahora, empezando por dar al efecto direcciones generales que nos han de servir luego de guía para señalar las reglas que más precisa tener en cuenta para la adecuada dirección y cultivo de las determinaciones efectivas y concretas de dicha facultad (sentimientos particulares), según el carácter de cada una y el papel que desempeña en nuestra vida, y sobre todo en la del niño, como elementos de la actividad afectiva. A este intento, tendremos en cuenta en este capítulo las modalidades y estados del sentir anímico, que tan señalada influencia ejercen en nuestra

existencia y tanto interés tienen para la educación toda, en cuanto que entrañan modos de acción que así convienen á la enseñanza como al régimen disciplinario á que debe someterse á los educandos.

Lo que decimos, pues, á continuación se refiere á la educación del sentimiento considerado en general, y prescindiendo, en lo tanto, de los sentimientos particulares (cualquiera que sea la tendencia á que correspondan), lo cual será objeto de otros capítulos.

17. Lo primero que debe tenerse en cuenta al respecto del sentimiento considerado en general, es que por virtud del predominio que ejerce sobre la acción toda y de los extravíos á que todos se prestan, especialmente los sentimientos particulares que se refieren á la tendencia personal, cuando se abandonan á sí mismos ó se excitan en demasía ó de un modo inconsiderado, una gran parte de su educación consiste en reprimir, disciplinar y aun impedir ciertas manifestaciones de dicha tendencia, y, en general, las pasiones, en cuanto que, como hemos dicho, representan desórdenes ó enfermedades del sentimiento. Lo propio hay que advertir respecto de toda violencia en los afectos, cualquiera que sea el origen de éstos y el móvil á que obedezcan, pues semejantes modos de manifestarse el sentimiento son como precursores de las pasiones, las que, aun cuando sean engendradas por móviles buenos, precisa dominarlas, no dejarlas que arraiguen ni tomar cuerpo, para poder equilibrar los estados del sentimiento y someter éste, como toda la actividad psíquica, al principio de la racionalidad que debe presidir, cual ley constante y reguladora, á todas las manifestaciones de esa energía interna que llamamos alma.

A esta manera de proceder, que se impone en toda la educación del espíritu, es á lo que se denomina educación *negativa* del sentimiento, en contraposición á la dicha *positiva*, que es la que consiste en excitar, des-

envolver y fecundar; modo de acción en que se hace consistir comunmente (con notorio error, por cierto) toda la función educativa, y que en realidad no es más que uno de los dos aspectos que ésta implica necesariamente, aun tratándose de los sentimientos personales, que son los que más han menester de la acción represiva, pues entre ellos hay algunos (por ejemplo, los de personalidad y dignidad) que con frecuencia precisa excitar y sostener, si no se quiere amortiguarlos y aun extinguirlos (lo cual sería contraproducente para la educación del carácter principalmente), riesgo que se corre con la represión de los sentimientos egoístas y aun excitando los de simpatía ó sociales, como más adelante hemos de ver.

Por estas mismas indicaciones se viene en conocimiento de que la cultura del sentir anímico es, por un lado, de prevención y reprensión, ó *negativa*, y, por otro, de excitación y desarrollo, ó *positiva*. En armonizar ambas maneras de proceder, sirviéndose de los efectos de una en provecho de la otra, de modo que las acciones que suponen se equilibren y ponderen y sean aplicadas con cierto rítmico paralelismo, estriba principalmente el arte de educar el sentimiento.

18. A la señalada en los párrafos que preceden, hay que añadir otra dirección para la cultura general del sentimiento, que surge naturalmente del hecho afirmado en el capítulo anterior (**13**), relativo á las falsas apariencias con que se presenta la sensibilidad en los niños.

Por virtud de semejante hecho, que no deben dar al olvido los educadores, se impone á éstos como regla de conducta, la de no conceder á los niños una fuerza de afección igual á la nuestra porque los vean prontos á derramar lágrimas; lloran con la misma facilidad que ríen, y rara vez responde en ellos adecuadamente la expresión de sus manifestaciones externas á la intensi-

dad del sentimiento que las provoca; de aquí que no deba darse tanta importancia á esas manifestaciones, ni atenderlas en la medida que lo haríamos con una persona mayor, y de aquí también que para reprender á los niños sus faltas, no se fíe todo á esa especie de sentimentalismo en que incurre Rousseau al aconsejar que para corregir alguna de aquéllas, se diga al niño que la cometa: «Mi amigo, me has hecho mal», lo que la mayor parte de las veces le dejará indiferente por no haber entendido la amonestación, ó, como afirma Compayré, si aparece conmovido lo será sólo en la superficie. «Tratando de excitar una sensibilidad prematura, dice el mismo autor, no habréis obtenido más que carantoñas, gesticulaciones de afección.»

No debe olvidarse que en los niños predomina el egoísmo, y que los afectos de simpatía se desenvuelven con lentitud, así como que ellos saben valerse de las manifestaciones externas del sentimiento, el llanto inclusive, para evadir las reprensiones, hacer olvidar sus faltas y conseguir de nosotros lo que desean; por esto no debemos dejarnos llevar de esas manifestaciones concediéndoles un valor de que realmente carecen; aparte de que, como al tratar de ellas insinuamos, son de continuo hijas del predominio de la vida corpórea.

En conclusión; los educadores deben contar siempre con esas falsas apariencias de sensibilidad y tenerlas en cuenta para no ser engañados por ellas, y, sobre todo, para no ejercer sobre sus educandos una acción inadecuada y estéril por fundarse en hechos falsos; lo que dará por resultado al cabo, que, cuando realmente convenga dirigirse á la afección, resulte ineficaz el esfuerzo que se emplee, como lo resultan siempre los recursos á que se acude con mucha frecuencia y fuera de sazón ó equivocadamente.

19. La regla que acabamos de recomendar de no emplear una afección estéril por dejarse llevar de

las falsas apariencias de la sensibilidad en los niños, no contradice en manera alguna el precepto, tan recomendada por todos los pedagogos, de valerse del sentimiento para dirigir el de los niños, ó sea comunicárselo.

«El mejor medio, se ha dicho, de hacer sensible al niño, es el de ser sensible con él.» Se funda esto en que si el sentimiento no se enseña, como ya hemos insinuado, puede comunicarse, pues la sensibilidad es contagiosa, como también se ha dicho, y el amor nace de otro amor: el alma se abre y como que se abandona á la afección que se le manifiesta, y se siente animada de los mismos sentimientos que ésta entraña. Rodeando al niño de afecto, de amor, no podrá menos de responder con afecto y con amor; si continuamente siente latir á su lado un corazón, latirá también el suyo, por adormecido que se halle. Si el niño se ve rodeado de personas que le manifiestan sentimientos dulces, disposiciones afectuosas, concluirá por sentirse animado él mismo de unos y á otras: «la bondad cuyos efectos haya experimentado, le enseñará á sentir».

Así, pues, uno de los medios de dirigir en los niños el sentimiento, es el de comunicárselo mediante nuestro propio sentimiento, sintiendo nosotros lo que queramos que sientan ellos, y, sobre todo, dándoles pruebas constantes de afecto y amor. Por lo mismo, nunca se recomendará lo bastante á los educadores este consejo de Gauthey:

«Que el maestro ame á sus alumnos, y el corazón de éstos responderá al suyo. El amor es naturalmente comunicativo: provoca un movimiento de reciprocidad dulce y simpático. El niño siente muy bien cuando es amado: lo lee en las miradas, en las palabras de su maestro; y cuando reconoce en éste una paciencia llena de afecto, su corazón se enternece y se une inevitablemente al ser que se consagra á él con tanta abnegación. Entonces acude á él con alegría; en su maestro ha encontrado un amigo y un padre. En esto es en lo

que yo me he fundado, decía Pestalozzi; yo quería que mis niños pudiesen, á cada instante, por la mañana y por la tarde, leer en mi frente y adivinar en mis labios que mi corazón les estaba dedicado; que su felicidad y sus alegrías eran también mi alegría y mi felicidad» (1).

Acerca de este punto hace Mme. Pape-Carpantier una observacion que deben tener en cuenta los educadores, á saber: que el amor que al efecto se manifieste á los niños no debe ser abstracto, general, el amor filantrópico que debemos tener á todos nuestros semejantes, y, por lo tanto, á todos los niños, sino particular, individual. «Amad, dice, á todos los niños del globo, si tenéis el alma bastante grande para ello; pero amad sobre todo y en particular á cada uno de los que están confiados á vuestros cuidados. Nada de afección abstracta y mucho de afección práctica» (2).

20. Aunque los consejos que entrañan las observaciones que preceden se encaminan principalmente á decir, por vía de dirección, que uno de los medios de dirigir el sentimiento es comunicándolo, sintiendo el educador lo que quiera que sientan sus educandos, im-

---

(1) Gauthey. *De l'éducation.* Cita hecha por M. Compayré en su citado *Curso de Pedagogía.*

(2) Mme. María Pape-Carpantier. *Conseils sur la direction des Salles d'asile* (París: Hachette, 1872). Añade todavía la inteligente antigua Inspectora general, Directora del Curso práctico de las Salas de Asilo: «No aceptéis más que un pequeño número en relación con vuestras fuerzas...; y á esos niños poco numerosos amadlos bien, á su manera, para que ellos comprendan que los amáis, del mismo modo que os ponéis al nivel de sus expresiones para que comprendan lo que les decís... Los niños no miran más allá del presente, y nunca podrán concebir cómo un maestro de mirada severa, que no acaricia, que corrige rudamente, obra así por interés de sus pupilos y en vista de su mayor felicidad. Haced, por el contrario, que la amistad que les patenticéis y el bien que les deseéis sean evidentes, á fin de que sus jóvenes corazones os devuelvan terneza por terneza».

plica á la vez una regla general de conducta para toda la educación, que, aparte de otras referencias, insinuamos ya al hacer el estudio de la educación intelectual (1), y cuya regla se enuncia comunmente por esta fórmula: *la educación por el afecto.*

Se funda este precepto en el hecho del predominio que antes hemos reconocido sobre la acción y la vida toda, á la sensibilidad, y en el de iniciarse por ésta la actividad anímica, hecho en cuya virtud se imponen para toda la educación modos de obrar sensibles, agradables, atractivos y afectuosos, en vez de los abstractos, secos y violentos propios de la antigua escuela. Si esto es obligado en toda la educación, lo será mucho más al respecto de la del sentimiento, en la que la fuerza y la violencia resultan siempre, por ser menos adecuadas que en cualquiera otra esfera, más contraproducentes; ya lo hemos dicho: el sentimiento no se impone, sino que se comunica; forzar á uno á que sea sensible, á que sienta esto ó lo otro y de tal ó cual manera, es perseguir un imposible. El sentimiento se gana y fecunda, no por la imposición y la violencia, sino mediante la dulzura, el afecto, el amor. Conviene á este intento recordar otras palabras de la citada Mme. Pape-Carpantier, una de las más ardientes apologistas del modo de educación por el afecto, dicho maternal por Frœbel, de cuyo método educativo constituye una de las bases fundamentales:

«No hay niño, por endurecido que sea—dice la ilustre maestra citada—que no se deje llevar del afecto que se le demuestra, una vez que se ha sabido hacerle hallar placer en este afecto. No hay un ser amante que no desee hacer aquello de que gusta el ser amado, á fin de serle agradable. Y no hay, por lo tanto, un ser amado que no pueda modificar el carácter de quien le ama, destruir en él las malas inclinaciones, excitarle loables

(1) Véase el tomo VI, núm. 17, pág. 47.

deseos, fundar convicciones en su corazón y vivificar su inteligencia. He aquí el secreto de los buenos educadores, su verdadera fuerza moral, que mejor que las leyes, mejor que las ciencias, mejor que las especulaciones de todos los siglos, podrá civilizar y pacificar al mundo» (1).

Si, pues, cabe dirigir el sentimiento por el sentimiento mismo, como antes hemos dicho que es obligado, los medios afectuosos, tan preconizados por pedagogos de valía, antiguos y modernos, se imponen como una exigencia en toda educación que aspire á ser racional y fructuosa. A las indicaciones hechas más arriba en apoyo de esta tesis, debemos añadir, siquiera sea anticipando conceptos, que lo que hemos llamado «educación por el afecto» constituye una de las bases más firmes y fecundas en buenos resultados, de la *disciplina*, así en la familia como en la escuela, según veremos en el capítulo V de la segunda parte de este libro, á que desde luego remitimos al lector.

21. Lo que acaba de decirse no supone que los educadores deban constantemente tener en excitación el sentimiento de los niños y el suyo propio, ni que toda la empresa de dirigir á éstos la confíen en absoluto á la sensibilidad anímica. Aparte de que un proceder semejante llegaría á resultar contraproducente, no debe olvidarse que, á la vez que del sentimiento, hay que valerse de la reflexión y la razón, y que para hacer entrar en ésta á los niños precisa con frecuencia revestirse de cierta severidad, que en ocasiones es tan necesaria como saludable, máxime cuando, como hemos visto antes, el sentir no se halla perfectamente desenvuelto en la infancia y la educación no consiente móvil alguno exclusivo, y si éste fuese el del sentimiento, degenerara en empalagosa *sensiblería*, de la que acabarían

(1) Del libro citado en la penúltima de las notas precentes.

los educandos por no hacer caso, cuando no mofarse. Tan ineficaz é inconveniente es el querer razonar siempre con éstos, como algunos pedagogos han propuesto (Locke muy particularmente), como el querlos dirigir á todas horas y en toda ocasión por el sentimiento. Cuantos medios tiendan á ejercitar paralela y armoniosamente las diversas energías del educando, deben utilizarse sin exclusivismos de ninguna clase, sino ponderándolos entre sí de modo que mutuamente se equilibren; tal es lo que exige una educación que aspira á ser racional y completa.

Lo que hemos querido decir en las anteriores direcciones, es que el sentimiento se inspira por el sentimiento mismo, y que, aparte de esto, más que la violencia, debe emplearse la dulzura, más que la fuerza, el afecto, como regla general de conducta para dirigir á los niños; pero en manera alguna que se haga caso omiso de los demás móviles ó medios de acción, y que se confíe todo á la eficacia de la sensibilidad, que en muchos casos será preciso reprimir, y no siempre ofrece apoyo seguro, por lo mismo que no está bien desenvuelta en los niños ó presenta las falsas apariencias que más arriba hemos notado.

22. La educación del sentimiento por el sentimiento mismo, puede considerarse todavía bajo otro aspecto que entraña una dirección para esa cultura no menos eficaz y fecunda que las ya señaladas. Nos referimos á las asociaciones que, como entre las ideas, se establecen entre los sentimientos, los que por virtud de ellas se suscitan mutuamente, pues la presencia de unos evoca otros, que á su vez los engendran nuevos. Por este medio se establece una especie de corriente afectiva que emociona al alma toda, y se forman los sentimientos complejos que son resultado de la asociación de varios simples ó elementales, como, por ejemplo, los de miedo, timidez, credulidad, etc.; con el sen-

timiento de hacer el bien que despierta una obra de caridad, se suscitan á la vez los de admiración hacia quien la ejecuta, de compasión por quien es objeto de ella, de amor á los hombres, y otros por el estilo, formándose á manera de una cadena cuyos eslabones recorre insensiblemente el niño.

Refiriéndose á esta como generación de unos sentimientos por otros, dice M. Champfleury en su precioso y bien sentido libro sobre los niños (1):

«Los niños que ven amarse á su padre y á su madre, se aman entre sí. En un interior donde reina la ternura, ellos están como bañados en ella y la respiran por todos los poros. Antes de aprender á hablar, leen los niños *afección* en los ojos del padre y la madre, y esta afección la transmiten los niños á cuantos les rodean.»

La educación debe aprovechar estas asociaciones naturales, y aun provocarlas, para por su medio cultivar unos sentimientos por otros, valiéndose al efecto en un principio de los sentimientos más simples y familiares. Si un niño lleva á cabo un acto de beneficencia, debe el educador hacerle sentir, no sólo la belleza de su buena acción (dando todo el relieve posible al bien que ha realizado), sino el amor que debemos á nuestros semejantes y la compasión que merece la desgracia; á la vez debe infundirle ó despertarle el sentimiento de la admiración á que son acreedores los que realizan actos de abnegación, llevándole por esta clase de generaciones á gustar los afectos más variados. «Encendamos en el corazón del niño, dice á este propósito Compayré (2), un hogar cualquiera, y lo veremos aumentar progresivamente su fuego, y poco á poco extenderse al alma entera.»

En confirmación de esta regla y para evidenciar su

---

(1) *Les enfants*, cuarta edición de lujo con 90 grabados en negro, en color y aguas fuertes. (París: J. Rothschild, editor, 1873.)

(2) En su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

importancia, los educadores no deben olvidar que, como á su tiempo mostramos, el fenómeno llamado, con cierta impropiedad, *asociación de ideas* (ley y condición psicológica de la memoria), se refiere, no meramente á las ideas, como vulgarmente se piensa, sino á todos los actos de nuestra vida psíquica, á las sensaciones, á los sentimientos, á las voliciones, hechos todos que pueden unirse y evocarse por virtud de semejante ley (1). De aquí el fenómeno señalado de que unos sentimientos puedan evocar otros y unirse entre sí, influyendo con más extensión é intensidad los primeros en el desarrollo de la actividad afectiva, y de aquí también el aforismo pedagógico, que nunca se recomendará bastante á los educadores, de que la cultura de la vida emocional depende de la facilidad y frecuencia con que se formen asociaciones entre los sentimientos.

23. Si el hábito tiene la importancia que reiteradas veces le hemos reconocido (2), sin duda que habituar á los niños á ejercitarse en buenos sentimientos, á ponerlos en acción, es un excelente medio para educar el sentir; por esto que se considere como la regla más importante y fecunda en resultados positivos la que preceptúa poner en ejercicio esa facultad mediante actos de experiencia por los que se ponga en acción el

---

(1) Véase el tomo IV, número **97** y siguientes, páginas 244 en adelante, donde estudiamos el fenómeno llamado de la asociación de ideas. Por lo que importa para ésta y las demás esferas de la cultura primaria, debe consultarse el libro del Sr. González Serrano (D. Urbano) titulado *La asociación como ley general de la educación*. Un vol. de la 2.ª serie de la «Biblioteca del Maestro», de 160 páginas en 8.º. Barcelona, Bastinos, editores, 1888.

(2) En el tomo III, números del **286** al **290** (pág. 391-397), estudiamos la naturaleza, valor, efectos, etc., del hábito, al que muchas veces nos hemos referido (sobre todo en el tomo VI) como un resultado de la educación. Téngase en cuenta lo que acerca de él decimos más adelante, en este mismo capítulo y con motivo de la educación moral.

sentimiento. En ésta, como en las demás esferas de la educación, se patentiza por modo evidente la eficacia de los ejercicios prácticos, de todo lo que consiste en *hacer* el mismo educando, que es el mejor medio de conseguir que se interese por lo que se le enseña y se lo asimile bien, al mismo tiempo que de que contraiga los hábitos que el educador desea que adquiera.

He aquí por qué el abate de Saint-Pierre pedía como ejercicios escolares actos de beneficencia y de justicia practicados por los mismos alumnos, y que un autor, repetidas veces citado por nosotros, los pida además en la educación de la familia. «Por el solo hecho, añade, de haberse habituado á practicar una virtud, adquirirá el niño el sentimiento que acompaña de ordinario é inspira esa virtud. Dando limosna aprenderá á amar á los pobres, como haciendo servicios á otros llegará á amar á la humanidad».

Por consecuencia de esto, deben aprovecharse y provocarse las ocasiones en que los niños realicen actos de respeto, de amistad, de beneficencia, de justicia, etcétera, con sus padres, hermanos, maestros, amigos y condiscípulos, por ejemplo, así como de dignidad personal, de ánimo y de honor. En las escuelas, principalmente, pueden obtenerse estos resultados, procurando que los alumnos intimen entre sí, se ayuden mutuamente en sus trabajos, se presten y aun se den unos á otros objetos, alimentos, etc., y que se traten todos con benevolencia y cariño; también ha de procurarse animar á los débiles y tímidos, honrar á los pundonorosos y animados, y, en fin, cuanto tienda á poner en acción los buenos sentimientos por procedimientos verdaderamente experimentales. De este modo se crearán en los escolares hábitos de bien sentir, y las acciones tiernas, nobles y afectuosas de unos, servirán de experiencia también para excitar y mover la sensibilidad de otros, despertando en ellos los mismos sentimientos.

Como ejemplos de los ejercicios prácticos que acaba-

mos de insinuar, he aquí los que ofrece nuestro Montesino, en lo poco que consagra á la cultura de los sentimientos. Después de aconsejar que se acostumbre á los niños á prestarse unos á otros toda especie de servicios, y de decir que se observa que lo hacen con gusto constantemente, añade:

«Cuando un niño se mancha ó se pone sucio, otro debe limpiarle, si él no puede hacerlo por sí. Cuando tiene descompuesto el vestido, caídas las medias, por ejemplo, desatados los zapatos, etc., un niño, y más frecuentemente una niña mayor, acude á vestirlo. Se cae un niño, y otro ú otras acuden á levantarle. El acto de comer ofrece diariamente la oportunidad de ejercitar esta especie de sentimientos. El niño que tiene más abundante y mejor comida, da espontáneamente al que tiene menos ó no tiene; siendo de notar que los recién venidos, ó los nuevos en la escuela, ordinariamente son menos generosos que los que han permanecido en ella por algún tiempo; efecto, sin duda, de haberse ido estrechando los lazos de amistad, de cariño y confianza mutua; y también, acaso principalmente, efecto de haber observado que aquello complace al maestro, y se mira por todos como una buena obra... Por último, apenas pasa momento alguno en las ocupaciones ó juegos de los párvulos sin que se ofrezca ocasión de que un niño auxilie, de uno ó de otro modo, ó socorra la necesidad de otro niño; y al maestro incumbe aprovechar todas estas ocasiones para que ejerciten esta virtud, dando el ejemplo unas veces, insinuándose con habilidad otras, recomendándolo como una obra buena, ó como un socorro de que necesita aquel niño; y jamás ó rara vez ordenándolo expresamente (lo mismo aconseja el autor de este pasaje respecto de los casos que antes indica), porque dejará de ser virtud activa en el uno, y no habrá motivo de agradecimiento en el otro. Esta utilísima práctica es, sin embargo, susceptible de abuso. Puede llegar á ser una apariencia, y suele serlo

en algunas de estas escuelas, de que resultan dos gravísimos inconvenientes; el uno es que se falta al verdadero objeto, y la benevolencia degenera en ostentación y vanidad pueril; y el otro es que los niños se acostumbran á valerse de otros para lo que pueden hacer por sí, y no saben bastarse á sí mismos tan pronto como pueden.—De este modo, y por una infinita variedad de medios, puede el maestro fomentar las disposiciones más útiles á la sociedad» (1).

A propósito de los ejercicios de sensibilidad insinuados en los párrafos anteriores, hace M. Compayré (2) una observación que conviene tener muy en cuenta, por lo que creemos oportuno transcribir los párrafos que á ella se refieren, que dicen así: «Todo esto debe hacerse con una condición: que las acciones que se sugieran al niño conforme con la naturaleza de éste, que respondan á sus gustos y que no sean violentas ni forzadas. Sólo en este caso encontrará el niño en el acto cumplido una nueva fuente de placer, y el placer, una vez sentido, le excitará á repetir la acción. Es una verdad, que precisa reconocer bien, la de que nosotros no amamos más sino porque encontramos placer en amar.

»Precisa, por otra parte, estar en guardia para no contentarse con la apariencia. Para el sentimiento, como para la religión, es el fondo lo que importa, no las formalidades exteriores. El niño rico, por ejemplo,

---

(1) Montesino. *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, escrito en virtud de acuerdo de la Sociedad encargada de propagar y mejorar la educación del pueblo. Tercera edición. Bilbao, imprenta y litografía de Juan E. Belmas, 1864. Un vol. en 8.º español de XV-205 páginas, letras de canciones escolares, música y algunas figuras.—Aunque las atinadas, juiciosas y delicadas observaciones que el autor hace en el pasaje transcrito, se refieren á las escuelas do párvulos, harto comprenderá el lector todo el partido que de ellas puede sacarse para otra clase de niños; por lo demás, dan idea de lo que son los ejercicios de sensibilidad en que nos ocupamos.

(2) En su citado *Curso de pedagogía*.

da de buen grado dinero á los pobres cuando lo tiene; pero él no sabe el valor del dinero; no siente la privación de lo que da el que vive en lo superfluo. No habituemos, pues, al niño más que á acciones que sean de su edad y cuyo alcance pueda comprender».

Con estas indicaciones por norma de conducta, harán muy bien los educadores en aprovechar y aun provocar las ocasiones para que sus educandos se ejerciten en poner por obra los buenos sentimientos y no se limiten á conocerlos y sentirlos, á esa especie de *platonismo* que resulta siempre que no se *hace*, que la *acción* no sigue á la idea, dándole *realidad práctica*, haciendo que el niño traduzca en *actos* sus sentimientos, que los ponga en acción, los *viva* en la esfera de la práctica, y no meramente los sienta. Puestos así en acción los buenos sentimientos, se los asimilará mejor el niño, llegará más fácil y firmemente á habituarse con su práctica, que es el objetivo que se busca, y *experimentalmente* conocerá el valor y el resultado de ellos. Son, pues, de la mayor importancia para la cultura en que nos ocupamos, los *ejercicios prácticos de sensibilidad* que más arriba hemos insinuado.

24. Dadas las estrechas relaciones que existen entre todas las facultades anímicas y la influencia que mutuamente se ejerce, según ya hemos recordado (**3**), y dado también el valor educativo del conocimiento al respecto de toda nuestra actividad consciente, parece ocioso advertir que para dirigir completa y adecuadamente el sentimiento, precisa el concurso de la inteligencia, cuya acción, positiva unas veces y negativa otras, sobre las demás facultades, hicimos notar en el lugar recordado.

Según lo que entonces se dijo, puede influir la inteligencia positivamente sobre los sentimientos y contribuir, en lo tanto, á su cultura, depurándolos de las pasiones y el error, ilustrándolos y haciendo un llama-

miento á la reflexión á fin de que no arraiguen en ellos las preocupaciones, supersticiones y prejuicios que tanto contribuyen á dar al sentimiento, sobre todo en los niños, una dirección torcida y malsana. Cuando la inteligencia no es ilustrada, ó es errónea, influye sobre el sentir en un sentido inverso al que acabamos de indicar, esto es, negativamente, en cuanto que lo conduce á los extravíos que quedan señalados, ó lo deja sumido en ellos.

Las nociones que implica una inteligencia recta y medianamente cultivada, constituyen, pues, verdaderos y eficaces medios de acción para dirigir el sentimiento.

A estos modos de acción hay que añadir otro, cuyo empleo como medio de cultivar el sentimiento, depende más del educador, al menos tratándose de ejercer una acción inmediata. Nos referimos al influjo que mediante la fantasía se puede ejercer sobre los sentimientos excitándolos con descripciones animadas, vivas y conmovedoras que interesen al corazón, lo pongan en acción y hagan vibrar las cuerdas más delicadas del sentir, trayendo al espíritu del niño los hechos y escenas que se relatan, y suscitándole, por esta suerte de intuición, imágenes llenas de vida, capaces de emocionarle. La caridad, la piedad, el amor, el patriotismo, todas las acciones grandes y generosas, pueden inspirarse mediante esas clases de intuiciones, sobre todo si al mismo tiempo se cuida de ilustrar el sentimiento por la reflexión, por la cultura racional de la inteligencia.

Al intento de estudiar las relaciones tan estrechas que existen entre la simpatía y la imaginación (relaciones que se han precisado afirmando que «la sequedad del corazón reconocía frecuentemente por causa la falta de imaginación»), dice M. Marion que los seres que encontramos insensibles y fríos no nos parecen tales, la mayor parte de las veces, sino porque tienen la imaginación pesada, fría y perezosa, y que si queremos excitarlos, nos dirijamos desde luego á su fantasía y

tratemos de herirla. «El recitado de un mismo accidente,—añade, y con ello corrobora la tésis que sustentamos—de un mismo acontecimiento trágico, si se nos hace de una manera fría y poco interesante, nos dejará insensibles; presentado de modo que hable á nuestra imaginación, nos conmoverá hasta el fondo del alma. Esto explica también que un accidente acaecido en una población que conocemos, en nuestro barrio, en nuestra vecindad, nos conmueve infinitamente más que si sucede lejos, en un pueblo extraño ó en un país desconocido» (1).

Obligan estas últimas consideraciones á escoger como motivo de los recitados que se pongan en práctica con el intento de influir sobre el sentimiento por medio de la imaginación, hechos que estén lo más cercanos que sea posible al niño, así por el lugar como por el tiempo, y con preferencia siempre los reales á las ficciones. En todos los casos, y más tratándose de éstas, es obligado emplear en dichas narraciones formas pintorescas y animadas, vivas, llenas de calor y colorido, que hablen al corazón de los niños y lo emocionen.

De modo que por el influjo del conocimiento y, sobre todo, del conocimiento reflexivo, de un lado, y de otro por la plasticidad que da á los hechos narrados y á las ideas la imaginación, precisa considerar la inteligencia como un medio general de educación del sentimiento.

25. No serían completas las direcciones que pretendemos dar en este capítulo para la cultura del sentimiento considerado en general, si no dijésemos algo respecto de los *modos* y *estados* en que esa facultad se nos ofrece (2).

---

(1) Henri Marion. *Leçons de Psychologie apliquée à l'éducation*. París: Armand Colin et Compagnie, 1882.

(2) En el tomo III, números **265** al **268** (páginas 374-377), estudiamos los *modos* y *estados* del sentimiento con ocasión de determinar el concepto psicológico de éste: de los primeros dijimos que

Concretándonos á los primeros, recordemos que del equilibrio de la receptividad y la reactividad del sentimiento se origina el *ánimo*, y de su desequilibrio, dominando la primera, las *pasiones*, factores ambos que interesa sobremanera tener en cuenta tratándose de la cultura del sentir anímico.

Representa el *ánimo* como la energía fortificante del espíritu, de la cual sacamos fuerzas para realizar nuestros fines, cumplir nuestros deberes y producirnos con entereza; de aquí lo que se llama *presencia de ánimo*. Con relación al sentir, es el ánimo, ó *valor moral*, como también se le llama, la facultad animadora de la vida, en la que procedemos respecto de todos nuestros asuntos, con tanta más tranquilidad, seguridad y conciencia, cuanto más animosos somos, cuanto más presencia de ánimo tenemos.

Respecto á las *pasiones*, que, como en el lugar citado dijimos, representan desórdenes del sentimiento, verdaderas enfermedades del alma, lo que ahora importa tener en cuenta es que los efectos de ellas (aun las consideradas como buenas) sobre el espíritu, son parecidos á los de la calentura y aun la demencia; bajo su imperio tiránico, más que obrar, lo que hace el hombre es dejar que las pasiones obren sobre él, pues el alma apasionada no se pertenece, está fuera de sí y es como el juguete de un demonio interior; malas ó buenas, desempeñan un gran papel en la vida y la moralidad del hombre.

Añadamos á esto que, aunque las pasiones sean efecto del hábito y de la experiencia de la vida, no por eso dejan de manifestarse con más ó menos energía en los

---

son las maneras de manifestarse la actividad del sentir anímico; y de los segundos, las circunstancias en que se constituye el sujeto que siente bajo la influencia del objeto sentido, en virtud de la cual nos emocionamos y conmovemos y participamos en algún modo de la naturaleza de ese objeto, produciéndose en virtud de ello el *placer* y el *dolor*.

niños, que con frecuencia se apasionan de las personas, de las cosas y de las acciones. Lo que hay es que las pasiones son en la infancia pasajeras, como hemos visto que son sus sentimientos (**12**): la envidia, los celos, el miedo, la cólera, el deseo de poseer y otros sentimientos, llegan á convertirse en verdaderas pasiones de la niñez.

26. De las precedentes indicaciones y del recuerdo de lo que se dijo en los lugares citados á propósito de ellas, se infieren nuevas reglas, direcciones de importancia para la educación del sentimiento en general.

Lo primero de que precisa cuidar es de que se mantenga el equilibrio entre los que hemos llamado estados del sentimiento, entre su receptividad y su reactividad. En tal concepto, debe evitarse que éste sea meramente pasivo, y es obligado dirigirlo para que recobre sobre las impresiones ó hechos que lo produzcan, por lo cual se imponen como necesarias de todo punto las direcciones antes señaladas, en particular las relativas á la intervención de la inteligencia, y, por ende, de la reflexión. De este modo, á la vez que se favorecerá la producción de lo que hemos llamado ánimo, se evitará que engendren y echen raíces las pasiones. Precisa, pues, atender con exquisito cuidado á la ponderación mutua de dichos dos estados del sentimiento, para lo cual debe procurarse que en los ejercicios ó actos á que al efecto se someta á los niños, no predomine la receptividad (ó *pasividad*, de que proviene la *pasión*), sino que á la vez intervenga el elemento activo (la *reactividad*, de hacer, obrar por sí mismo), dando motivos á los niños para que ejerciten el sentimiento con espontaneidad, en colaboración con las energías mentales, la reflexiva particularmente, y sellándolo con su iniciativa personal.

En cuanto al ánimo, expresión del equilibrio entre la receptividad y la reactividad, sea ó no hereditario,

precisa además, para desenvolverlo en los niños, infundirles desde pequeños el valor necesario para afrontar los peligros y, sobre todo, para que no se intimiden, como tan frecuente es en ellos, por motivos fútiles, cuando no imaginados. Que la educación puede hacer mucho á este respecto, lo prueba el hecho tan vulgarmente reconocido, de que una madre hace á sus hijos animosos ó medrosos, según lo que ella misma es, y lo declara lo que decimos en el capítulo siguiente con motivo del sentimiento del miedo.

Por lo que á las pasiones respecta, no hay para qué decir, después de lo que acerca de ellas hemos insinuado antes, que la educación necesita tenerlas en cuenta, y dada la manera como en el niño hemos visto que se manifiestan, vigilarlas atentamente. Sin proponerse sofocarlas por completo, pues al fin son necesarias (cuando sus móviles son buenos y están bien dirigidas) para dar calor al alma y animar la vida, debe disciplinárselas por medio de la sensibilidad misma del niño, que al efecto precisa desenvolver en todas sus direcciones, y evitando los hábitos relativos á inclinaciones exclusivas, crear otros hábitos y nuevas asociaciones. A esto deben añadirse los consejos que da M. Marion en el siguiente pasaje (1):

«La vigilancia vale más que la reprensión y los consejos. Es preciso rodear de cuidados al niño para que crezca en perfecta salud moral, lo que dispensará de recriminaciones tardías y de inútiles reproches. Evitar á los niños las ocasiones de caer; velar su conducta rehuyendo que sospechen nuestra vigilancia; alejar de su vista los malos libros y los espectáculos nocivos; estar en guardia respecto de sus compañías; no permitirse en su presencia sino conversaciones convenientes ni darles más que buenos ejemplos; inspirarles cuanto sea

(1) De sus *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*, citadas en una de las notas precedentes.

posible el sentimiento de su responsabilidad: en una palabra, favorecer y dirigir su desarrollo moral de modo que sean sanos y fuertes cuando llegue la hora de las pasiones; he aquí la obra de una educación bien conducida».

27. Los estados en que nos constituimos bajo la influencia del objeto sentido, emocionándonos ó conmoviéndonos, originan dos determinaciones opuestas del sentimiento, positiva la una y negativa la otra, y que representan, la primera, un estado acorde del sentimiento con la naturaleza del objeto sentido, y la segunda, lo contrario, desacuerdo y desequilibrio entre uno y otra; la una es el *placer* ó resultado que proporciona el satisfacer una inclinación, y la segunda el *dolor* que proviene de una inclinación contrariada. El placer, del que ya dijera Aristóteles que «es la flor de la actividad», existe en el fondo de toda sensibilidad, y necesita del dolor, como éste del placer; ambos se acompañan sin cesar y alternan sin interrupción «como si fuesen dos cosas pegadas á un mismo tronco», según la frase de Sócrates (1). La variedad y el cambio se imponen al

(1) «¡Qué cosa tan singular, amigos, decía Sócrates (en su *Fedon*), es esto que llaman los hombres placer! ¡Qué estrechamente enlazado con lo que se cree ser su contrario, el dolor! Ambos repugnan hallarse juntos á la vez en el hombre; pero si cualquiera persigue al uno y le alcanza, casi es de necesidad que reciba al otro como si fuesen dos cosas pegadas á un mismo tronco». Según el mismo insigne sabio, Júpiter ha unido el placer y el dolor por una cadena de oro, de tal suerte, que se siguen á corta distancia. Esta especie de intimidad entre el placer y el dolor la expuso después el poeta latino Lucrecio, en esta forma: «De en medio de la fuente de las delicias brota alguna cosa de amargo, y nos sentimos presos de angustia en medio de las flores».

Y ya que este punto hemos tocado, no queremos dejar de dar á conocer á nuestros lectores el pasaje en que, de una manera tan exacta como gráfica, se exponen en el *Manual de Psicología* del Sr. González Serrano, las relaciones tratadas entre el placer y el dolor. Dice así:

placer para no convertirse en dolor y ser realmente, como se le llama, el soberano bien; lo que declara su razón de ser en la vida. El dolor, por el contrario, es un mal; pero en cuanto es condición del placer—que sin él parece menos vivo, por lo que se dice que es «su condimento»,—nos sirve de advertencia y salvaguardia en multitud de casos y en varios respectos y aguijonea la actividad, se le considera como causa de progreso, como un mal necesario que ejerce en la vida un influjo con frecuencia harto beneficioso. De aquí el *valor moral* que se atribuye al dolor.

Hecho este resumen, por vía de recuerdo, del valor psicológico del placer y el dolor, en lo que ahora importa insistir es en el papel que ambos desempeñan en la vida. Si en el fondo de toda sensibilidad existe el placer, á éste acompaña constantemente el dolor, y la sensibilidad constituye como el móvil de casi todas nuestras acciones, según reiteradas veces hemos dicho, no se necesita de grandes razonamientos para mostrar el influjo, el valor positivo que esos dos factores tienen en la existencia del hombre, y particularmente en la

---

«Los estados del sentimiento son también entre sí solidarios, y no existe una verdadera línea divisoria entre el placer y el dolor, sino que en la complejidad de la vida son la mayor parte de los sentimientos *mixtos* de placer y dolor, y aun se suceden estos estados en una escala gradual, que se siente mejor que se explica. Así se puede comparar nuestra sensibilidad con la elasticidad de una cuerda: se extiende esta en términos regulares, suena la cuerda y sentimos placer; se extiende de una manera brusca, disuena la cuerda y sentimos dolor, á lo cual corresponde el hecho generalmente observado, de que el exceso del placer (hasta en su manifestación en la risa, que á veces nos produce molestia y provoca el llanto, llorar de risa, que se dice) causa dolor y, recíprocamente, un dolor intenso, sin desaparecer, pierde su caracter agudo y sentimos cierta complacencia en medio del dolor, y aun en dolores profundos del alma se siente á veces lo que se llama el *placer del dolor* (el del que sólo goza recordando y llorando persona muy querida, á quien ha perdido).»

del niño; lo que antes dijimos de la sensibilidad en general (en la Introducción y el núm. 8, particularmente), puede referirse en concreto á ellos, pues se busca lo que agrada ó causa placer y se huye de lo que desagrada ó causa dolor; tal es la ley que regla la conducta del niño y, por lo común, la del hombre, en cuanto que uno y otro refieren al placer y al dolor la felicidad y la desgracia, olvidando el segundo (á quien la reflexión no debiera ocultárselo, como la falta de ella se lo oculta al niño) que, como dice un autor contemporáneo, «para alcanzar la felicidad relativa, la que consiste en la *paz del ánimo* y en el equilibrio de la sensibilidad, hay necesidad de encauzar y dominar nuestras impresiones, elevar y purificar nuestras almas ante la prueba del dolor y acentuar como característica de toda nuestra vida la racionalidad; en suma, es preciso reconocer que la verdadera felicidad consiste, más que en la exacerbación del sentimiento, buscando placeres fugaces, en la perfecta igualdad del ánimo y posesión de sí, que es consecuencia del equilibrio de la sensibilidad» (1).

28. Declaran estas últimas palabras lo que ante todo incumbe procurar á la educación, por lo que respecta á la del sentimiento, en vista de los estados de éste á que hemos referido el placer y el dolor.

El equilibrio y la ponderación que recomendamos más arriba, entre la receptividad y la reactividad del sentir, siempre bajo el freno regulador de la racionalidad, se imponen también á propósito de dichos dos estados del sentimiento. Si es bueno proporcionar al niño motivos de gustar el placer (lo que es obligado por el predominio de la sensibilidad, y exigido por motivos que ya se han insinuado, dar atractivo—en vez de hacerla

---

(1) González Serrano (D. Urbano). *Crítica y filosofía.* Volumen XLI de la «Biblioteca económica filosófica». Madrid, 1888.

repulsiva—á la obra de la educación), precisa también hacer que experimente el dolor, al que conviene acostumbrarlo, por lo mismo que es factor que colabora constantemente en la producción de nuestra existencia. Una educación en que no se tenga esto en cuenta, no responderá á las exigencias de la realidad, ni preparará verdaderamente para la vida.

Debe, por lo tanto, hacerse experimentar al niño dolor juntamente con el placer, al que depura y sirve de contrapeso. A este efecto hay que tener presentes, por vía de direcciones, los siguientes consejos.

En primer lugar, ha de tenerse en cuenta que el esfuerzo necesario en todo trabajo á que la educación, y más la escolar, somete al educando, supone, en más ó menos grado, dolor, el cual no puede evitarse sin suprimir el esfuerzo, condición inherente de toda actividad (y ya se sabe que ésta, ejercitada por el niño, lo es de una buena educación) al mismo tiempo que de todo progreso. Si la educación debe promover el esfuerzo (considerado por todos los pedagogos como un excelente instrumento pedagógico), necesariamente precisa procurar el dolor, lo cual debe hacer además con el intento ya insinuado, de acostumbrar á él al niño, al que de otra suerte se educara muelle y afeminadamente, defecto que á todo trance es obligado rehuir, antes por el contrario, ha de combatirse, pues, como ha dicho Kant, no debe afeminarse el sentimiento, por lo mismo que la inclinación á los placeres es más impertinente á los hombres que todos los males de la vida.

Claro es que todos los dolores de los que al esfuerzo se refieren (los que nacen del estudio, del trabajo, de la aplicación, de cuantos provienen de la lucha contra la distracción, la pereza, etc.), deben, como juiciosamente dice Rousselot (1), limitarse, graduarse, atemperarse

---

(1) En su *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. París, Delagrave, 1881.

por una juiciosa mezcla de placer, á fin de que en virtud de la ley de acción y reación que preside á todas las cosas, se establezca la compensación en cierta medida por el placer que nace del ejercicio de la actividad que, como todo esfuerzo, implica dolor al mismo tiempo.

Como sanción dada á las acciones reprensibles, es otro modo de hacer experimentar el dolor á los educandos. Conviene que el niño se habitúe por experiencia propia á pensar que el dolor es la consecuencia natural de una falta, en cuanto que ha de seguir siempre á las transgresiones del deber. En esto se funda el castigo y el sistema de las reacciones ó consecuencias naturales, en que Spencer funda toda la disciplina y que más adelante examinaremos. Lo que ahora importa notar es que, cualesquiera que sean las restricciones que se le pongan, hay que infligir el dolor por vía de castigo de las faltas que cometen los niños, y que éste es un medio de contraponerlo al placer y procurar entre uno y otro el equilibrio antes mencionado, como condición obligada de la cultura del sentimiento y de una verdadera preparación para la vida.

El mismo sistema de las reacciones naturales implica el placer como consecuencia de los buenos actos que los niños realizan (las consecuencias *agradables* en contraposición á las *desagradables* representadas por los castigos), y en ello se fundan también los premios, de los que, como de los castigos, no es bueno abusar; como éstos deben graduarse y adaptarlos siempre á la naturaleza y aptitudes del educando, para el que la actividad no es sólo fuente de dolor, sino que lo es al propio tiempo de placer, en cuanto que con el esfuerzo que implica, supone con frecuencia la satisfacción de una necesidad sentida y el logro de un fin deseado.

Además de éstos, hay que proporcionar á los niños otros placeres, como los que consisten en sus juegos, en recreos apropiados (lecturas agradables, espectáculos apacibles, contemplación de las bellezas naturales

y artísticas), y los que proporciona una enseñanza dada de una madera atractiva, por la animación y la vida que se sepa comunicarle; pues no debe olvidarse que si el placer no necesita de una gran excitación, por lo que conforma con nuestra naturaleza, no conviene dejar el alma del niño insensible á él; que al fin es la insensibilidad, como con razón se ha dicho, el peor de los defectos; lo que hay que hacer es dirigir el placer hacia lo bueno y lo honesto, hacia el bien, buscando al efecto los medios más adecuados.

29. Por último, no debe olvidarse que uno de los medios de fortificar el sentimiento, animándolo, consiste en fortificar el organismo, pues mientras más vigoroso es éste, mejor puede regir el individuo su vida afectiva, mejor dispuesto se halla el sistema nervioso para cumplir sus funciones, más preparado está, como dijera Rousseau, para obedecer y menos para mandar. La debilidad orgánica debilita el sentimiento y lo afemina, engendra pasiones, como las de la cólera y el miedo, por ejemplo, y se opone al desarrollo del ánimo. Al que desconfía de sus fuerzas físicas, le sucede lo propio respecto de las morales, y, sobre todo, del sentimiento de su personalidad, que se halla en él como cohibido y amortiguado.

De aquí la importancia que al respecto de la cultura del sentimiento tienen los juegos corporales de lucha, fuerza y agilidad, el pedestrianismo y el alpinismo, la la natación, la equitación, la esgrima y otros ejercicios de esta índole, que al fortificar el organismo infunden valor moral, máxime si con ellos se acostumbra el niño á vencer dificultades, á arrostrar ciertos peligros, á dominar el dolor físico, como sucede en algunos de esos ejercicios. Aquí, como en todo, se patentiza la unidad de la educación y el influjo de lo físico sobre lo moral, que tanto precisa á los educadores tener en cuenta. Las razas más fuertes de cuerpo son también las más

viriles, las más animosas y las más emprendedoras, como los niños entecos son, por lo general, los más afeminados, irresolutos, pobres de espíritu y medrosos. El ejercicio físico es, á la vez que del cuerpo, un excelente fortificante del espíritu, al que presta animación y energía, y, por ello, uno de los medios que más eficazmente contribuyen á formar el carácter. Por esto (aparte otras razones), es obligado atenderlo ampliamente en toda regular educación. Concretándonos á la del sentimiento, las indicaciones que preceden bastan para recordar el influjo que ejercen al respecto del ánimo y el miedo, pasión esta última, que es como la negación de ese valor moral que el primero implica, y que con frecuencia se origina de un excesivo temor á los peligros materiales (que los ejercicios físicos indicados combaten y extinguen), del desconocimiento experimental de ellos y de la falta de hábito de arrostrarlos que infunde la idea de la impotencia para dominarlos; idea que se funda con frecuencia en la de la escasez de fuerzas físicas.

Todo esto declara que para la cultura del sentimiento nos ofrece el organismo una base de que no puede prescindirse, y que los ejercicios corporales son algo más que un medio de educación física, pues que en realidad constituyen un procedimiento general de educación, cuyos efectos se dejan sentir en todas las esferas de nuestro desarrollo, según á su tiempo manifestamos (1).

30. Cuantas direcciones quedan señaladas en el decurso del presente capítulo tienden, en último resul-

(1) Recuérdese lo dicho en el tomo V (*Educación física*) al tratar de los efectos morales del ejercicio corporal (núm. **10**, páginas 22-24), y no se pierdan de vista las relaciones entre el cuerpo y el espíritu que señalamos en el III al tratar de la unión de ambos, y, sobre todo, de la *influencia de lo físico sobre lo psíquico* (números **323** al **331**, páginas 436-446).

tado, mediante una acción positiva y negativa, según los casos, á constituir estados permanentes de sentimiento, crear buenos hábitos de sentir. Por la repetición de esos estados llegarán los niños á familiarizarse con las maneras de sentir que impliquen, y ejercitarán los buenos sentimientos que deben entrañar más frecuente, fácil y tranquilamente, y éstos ganarán en profundidad é intensidad lo que pierdan en fuerza y viveza, como lo prueba el hecho, que á todas horas puede comprobarse, de que el amor que profesa un adolescente á su madre, si de continuo es menos vivo que el de un niño de siete años, es, en cambio, más persistente y profundo, y hasta se manifiesta más enardecido cuando la ocasión lo requiere: instantáneamente se enardecen los niños al mostrar amor á sus madres; pero cuando la pierden no sienten tan hondamente ni por tanto tiempo como en su caso lo hacen las personas mayores, siquiera, como suele acontecer, no derramen una lágrima; lloran con el corazón, con el alma toda. Y aunque en este hecho entra por mucho el influjo de la reflexión en el adolescente, no puede desconocerse que influye en ello tanto, cuando no más, la aptitud que da el hábito por la igualdad y el equilibrio que infunde en la producción de nuestros actos.

En corroboración de esto debe recordarse que el hábito perfecciona la sensibilidad, en vez de debilitarla (1), como algunos psicólogos han supuesto, á la vez que admitían que el hábito perfecciona la actividad; lo que vale tanto como afirmar que el sentir no es actividad, y siéndolo, como no puede menos de reconocerse, tiene que ser, como ésta, perfectible por el hábito (2). Los que

(1) Ley asentada en el tomo III, núm. **287** (páginas 393-395), donde pusimos los oportunos reparos á la formulada por los que sostienen que *el hábito debilita la sensibilidad y perfecciona la actividad.*

(2) Como *una* de las *actividades específicas* del alma consideramos en dicho tomo la sensibilidad, que «no es más que la actividad

incurren en el error de suponer que el hábito debilita y no perfecciona la sensibilidad, parten además de una premisa no menos falsa, cual es la de referir esa perfección á exacerbaciones del sentimiento, en lo que en manera alguna consiste, pues que realmente estriba, como antes hemos visto, en la igualdad y posesión de ánimo, en el equilibrio entre la receptividad y la reactividad y en esa ponderación del placer por el dolor á que hemos aludido más arriba, y mediante la cual depura y eleva el segundo al primero. El hecho aducido en el lugar á que nos referimos en la nota puesta al principio de este párrafo, de que quien más ejercita su sensibilidad adquiere un gusto más delicado y exquisito, se halla más dispuesto para sentir bien, es una prueba más, y muy decisiva por el valor experimental que entraña, á favor del influjo positivo y beneficioso del hábito respecto de la cultura del sentir.

A dar, pues, hábitos al sentimiento al respecto que presuponen las direcciones señaladas en el presente capítulo, debe encaminarse toda la cultura de la sensibilidad anímica, buscando la ponderación y el equilibrio entre sus modos y estados dichos, y procurando subordinarla, en todas las situaciones, al principio regulador de la reflexión, base de la racionalidad de nuestra vida.

31. En lo dicho hasta aquí en el presente capítulo, nos hemos limitado á dar direcciones para la cultura

---

misma, y, por decirlo así, otra fase de la actividad. Así como un ser viviente no está un instante sin pensar, tampoco está, pues, un sólo momento sin sentir. Sus alegrías y sus tristezas, sus goces y sus sufrimientos, pueden ser confusos, inconscientes, infinitamente atenuados y como borrados; pero en tanto que viva, nunca estará en un estado neutro, sin placer ni dolor». (Marión. *Leçons de Psychologie appliquée*, etc., citadas anteriormente.) Toda la psicología hoy corriente considera la sensibilidad como uno de los procesos parciales en que se resuelve la actividad total del espíritu.

del sentimiento en general, sin tener en cuenta sus determinaciones particulares (sentimientos). Sin duda que en las reglas dadas para la educación general del sentir debe buscarse la base y el punto de partida para la de los diversos sentimientos en particular, cada uno de los cuales tiene sus peculiares exigencias al respecto de su cultura, originadas en su índole especial, y, sobre todo, en la tendencia ó inclinación á que corresponde.

Para completar, pues, la obra comenzada en este capítulo, de señalar direcciones para la educación del sentir anímico, precisa hacer de cada sentimiento en particular (ó al menos de los principales y más característicos de la naturaleza infantil), un análisis análogo al que hemos sometido al sentimiento en general; tal es el objeto de los capítulos que siguen.

Para esta tarea se necesita ante todo tener una base de clasificación de los sentimientos, á fin de agruparlos bajo un principio de homogeneidad que, á la vez que proceder con cierto orden, permita abrazar direcciones comunes á varios de ellos y evitar repeticiones innecesarias; tarea que por cierto no deja de ofrecer dificultades, por motivo de que no siempre es dado definir bien la inclinación ó tendencia á que corresponden sentimientos que, como los de timidez, pudor, credulidad y sus afines los de veracidad y mentira, tienen cierto carácter de complejidad ó son derivados de otros relativos á tendencias distintas. Pero dejando para lugar más oportuno las aclaraciones que á estos respectos precisa hacer para la mejor inteligencia de lo que digamos, y omisión hecha de otras clasificaciones del sentimiento, insinuadas cuando tratamos de la psicología del sentir (1), tomaremos como base para el desarrollo de lo que nos proponemos hacer, la división por tendencias ó inclinaciones que en el lugar ahora

---

(1) En el tomo III, números del **270** al **275**, páginas 378-382.

recordado aceptamos como la mejor para la Pedagogía. En tal concepto trataremos:

Primero. De los sentimientos correspondientes á la tendencia personal, ó sean los que se originan en el amor de nosotros mismos.

Segundo. De los pertenecientes á la tendencia social, esto es, de los que reconocen por causa el amor al prójimo, aislada y colectivamente considerado, y, en general, los de simpatía.

Tercero. De los que se refieren á la tendencia tenida como superior en cuanto que se refiere á objetos superiores á nosotros mismos y á los demás hombres.

Tal es, por otra parte, la clasificación más generalmente aceptada por los psicólogos y la que se toma por base en moral para determinar los móviles de la voluntad.

CAPÍTULO III

DIRECCIONES PARTICULARES PARA LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS QUE SE ORIGINAN DE LA TENDENCIA PERSONAL Ó EGOÍSTA

32. Sentimientos que corresponden á esta tendencia; dificultades que ofrece su clasificación.—33. El egoísmo; acepciones en que debe tomarse y papel de la educación al respecto de él.—34. El amor propio como raíz de los impulsos egoístas; qué precisa hacer á su respecto.—35. Principales manifestaciones, en los niños, del orgullo, la vanidad, la mofa y la terquedad, y direcciones acerca de los cuidados que requieren estos sentimientos.—36. Lo mismo respecto de los de propia estima y deseo de aprobación.—37. La emulación; su valor pedagógico y medios de favorecerla para que no degenere en rivalidad; cuidados que á este respecto necesitan tener los maestros al servirse de la emulación.—38. Manifestaciones en los niños de la envidia y los celos, y modos de precaver y combatir ambas pasiones.—39. La ambición y sus diversas manifestaciones en los niños; deseo de mando y dominio, de bien parecer, el amor de la propiedad y la avaricia. Medios de atender á la cultura de todos estos sentimientos; la liberalidad, la economía y el ahorro.—40. La cólera y sus manifestaciones en los niños; vigilancia y cuidados que requiere; en qué sentido la consideran algunos necesaria.—41. La timidez, el temor, el miedo, el terror y el espanto en los niños; relaciones de estos sentimientos con el ánimo, y papel de la educación al respecto de ellos; influencia de ésta en la producción del miedo, y medios para precaverlo y combatirlo.—42. El ánimo y los sentimientos de honor, dignidad y personalidad, rubor, vergüenza, pundonor y pudor. Necesidad de favorecer estos sentimientos y medios de hacerlo.—43. La cultura de los sentimientos personales en la escuela; beneficios y peligros que los elementos con que ésta cuenta ofrecen, y regla de conducta que por virtud de ello se impone á los maestros.

32. Dificultad análoga á la que hemos insinuado respecto de los sentimientos en general, se ofrece para hacer una buena clasificación de los llamados personales, todos los que es común referir á estos dos tipos fundamentales de inclinaciones egoístas: 1.°, las de conservación, que nos llevan á conservar lo que nos importa para nuestra vida; y 2.°, las de desarrollo ó perfeccionamiento, que nos llevan á dilatarnos, á adquirir diariamente más de lo que tenemos, á ser más y mejores. Desde el punto de vista de su objeto, se suelen subdividir también las inclinaciones personales en estas

tres categorías: *a)* las que se refieren á nuestro bienestar físico, por lo que se denominan, además de *corporales*, *necesidades* ó *apetitos*; *b)* las relativas á goces que sólo el alma puede gustar, por lo que se llaman *espirituales;* y *c)* las consideradas como *mixtas* por referirse á la vez al cuerpo y al espíritu. Prescindiendo de la primera categoría (necesidades corpóreas ó apetitos), cabe referir á estos dos grupos los sentimientos personales de que debemos tratar en el presente capítulo: el de los que se originan del *deseo de excelencia* ó *superioridad*, y el de los que nacen del *deseo de poder* ó *ambición*; bien entendido que con los sentimientos de cada grupo trataremos las *pasiones* correspondientes, que algunos (Marión, por ejemplo) consideran aparte, como el tercer y último grado de la sensibilidad (inclinación, emoción, pasión), y de las que dan idea el *orgullo*, la *envidia*, los *celos*, el *odio* y la *avaricia*, por ejemplo, que son exaltaciones de los sentimientos de *amor propio*, de *emulación* y de *propiedad*, respectivamente (1).

33. De las inclinaciones ó sentimientos personales se origina el *egoísmo*, que, considerado en sus justos límites, no convertido en pasión, es un sentimiento á la vez que natural, necesario al individuo para su conservación, bienestar y progreso. Se funda el egoísmo en el amor de sí mismo, sin el que nada seríamos para nosotros, nos abandonaríamos por completo, por lo

(1) «El análisis, dice MARIÓN (en sus *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*, ya citadas antes), descubre tres momentos en la sensibilidad: la *inclinación*, la *emoción* y la *pasión*»; al primero y tercero refiere la división que hemos hecho de los sentimientos, en *personales*, *sociales* y *superiores*, y al segundo, el *placer* y el *dolor*, cuyos dos estados divide en *sensaciones* y *sentimientos*, subdividiendo estos últimos, según que la emoción que originan es debida á un objeto actualmente *presente*, y que el hecho que produce el placer ó el dolor se refiere al *presente*, al *pasado* ó al *porvenir*.

que nada pudiéramos ser tampoco para nuestros semejantes, y hasta se amortiguarían y aun extinguirían sentimientos que, como los de dignidad y honor, tan necesarios nos son para la vida, en la que tan gran influjo moral ejercen.

Estrictamente considerado, no es, pues, el egoísmo un vicio que nos rebaja, como vulgarmente se dice, sino una tendencia ó sentimiento natural que nos hace buscar nuestro propio bien por actos naturales; en este sentido forma como el fondo de nuestra naturaleza, de la cual es como una ley, ó al menos el móvil preciso que nos impulsa á cumplir la ley en cuya virtud estamos obligados á procurar nuestra conservación y la de la especie humana: no es, por lo tanto, el egoísmo un vicio en sí mismo.

Lo que hay es que las tendencias egoístas inclinan al vicio por la facilidad con que pueden pervertirse, exagerando lo que hemos dicho que es un sentimiento natural, y llevándonos á tomar por fin único de la vida lo que sólo es un medio. Este egoísmo *vicioso*, degeneración ó perversión del natural ó *inocente*, consiste en el deseo excesivo de buscar nuestro propio bien á costa ó con detrimento del de los demás, y en términos tales que lo que en sí no es más que un sentimiento noble, se convierte en pasión baja y ruin, que, en vez de dignificar nuestra personalidad, la degrada y empequeñece.

De las dos acepciones en que hemos visto que se toma y puede tomarse la palabra *egoísmo*, se infiere lo mucho que importa tenerlo en cuenta en la educación, y el cuidado especial que requiere su cultura, que si ha ser predominantemente represiva ó negativa, no ha de serlo hasta el extremo de impedir la manifestación de los sentimientos en que se funda la conservación, el desarrollo y el perfeccionamiento de nuestra vida, sentimientos que suelen ser débiles, por lo que hay necesidad, en ocasiones, de excitarlos y fortificarlos.

«Los impulsos egoístas, dice á este propósito M. Sul-

ly, pueden ser bastante débiles y precisar recurrir, al respecto de ellos, á una excitación positiva. Hay niños indiferentes y, por decirlo así, en letargo, á quienes es bueno llamar á la afirmación de su personalidad. En tales casos, puede desearse despertar en esos niños los sentimientos de orgullo, de ambición, y aun (en casos extremos) el sentimiento antisocial de la rivalidad, el placer de vencer á los demás. Pero cuando no hay un desfallecimiento natural de esos sentimientos, la tarea del educador no consiste tanto en reprimirlos como en dirigirlos hacia objetos más elevados; tratará de transformarlos, dulcificándolos. Así, sus esfuerzos tenderán á hacer pasar al niño del temor del mal físico al temor del mal moral; de la emulación por las cualidades del cuerpo, á la emulación por las cualidades del alma; del orgullo que inspira la posesión de objetos materiales, al orgullo más noble que excita la posesión de los bienes intelectuales» (1).

Lo que á continuación decimos de cada uno de los sentimientos personales ó constitutivos de la tendencia egoísta, y las conclusiones á que conduce, precisará más las reglas á que, según los casos, deben atemperar su conducta los educadores para dirigir dichos sentimientos en conformidad con las observaciones que preceden.

34. Como raíz de los impulsos egoístas hay que considerar el *amor propio*, del cual se originan, á manera de ramas de un mismo tronco, los demás sentimientos de esa naturaleza, en cuanto se confunde con el amor de la existencia, de la fuerza y del placer, haciendo del niño pequeño un egoísta inconsciente, ó, como ha dicho M. Janet, *una persona que se ignora*. «Esta cándida expansión de la vida, esta franca exuberancia de la personalidad que se ama sin saberlo y

(1) Sully. *Éléments de Psychologie*. Cita hecha por Compayré.

goza de sí misma en sus menores manifestaciones, debemos reglarlas cuanto lo consienta la primera edad, para sacar de ellas el mejor partido posible en interés del individuo y de la sociedad. El amor de sí ó el amor propio, se busca y se complace en la persona misma, en sus maneras de ser y de obrar; en lo que la rodea, la prepara y la pone de relieve. En todas estas diferentes aplicaciones no hay extravío á que la vanidad no pueda esclavizarnos desde la infancia; pero todas tienen sus lados buenos, por los que precisa tomar al niño, y que es necesario respetar en una justa medida» (1).

Tener presentes para sostenerlos y alentarlos esos lados buenos, y para reprimirlas y sofocarlas las direcciones que conducen á los extravíos insinuados por Bernard Pérez, es el papel que al respecto del amor propio corresponde á la educación, que en tal caso precisa que sea, á la vez que negativa ó de represión, positiva ó de estímulo, como hemos dicho al respecto de los estímulos egoístas en general, pues no debe olvidarse que si de un lado origina el orgullo, la vanidad, la envidia, los celos y la cólera, por ejemplo, es, por otro, la fuente de que brotan la dignidad, el honor, la independencia y la emulación que, á manera de rocío, fertilizan el sentimiento de la personalidad: en prevenir y refrenar los primeros sentimientos y excitar y fecundar los segundos, consiste la obra de la educación.

35. El amor propio exagerado, sin el límite que le pone el conocimiento del propio valer y su comparación con el de los demás, se convierte en *orgullo* y *vanidad*, que son dos pasiones respecto de las que la educación necesita estar muy atenta, si se quiere que no arraiguen en el alma del niño.

Por virtud de ese sentimiento innato del amor pro-

---

(1) Bernard Pérez, en su citado libro *L'éducation morale dès le berceau.*

pio, gustan los niños de oir hablar de sus personas, y referir sus gracias, con lo que se envanecen, pues son muy sensibles al elogio y la lisonja, que los padres y demás personas que les rodean les prodigan inconscientemente, haciéndoles creer con ello que son prodigios de hermosura, de talento, de saber, etc., según de lo que se trate; de aquí que, como observara Fenelón, haya muchos niños que creen que se habla de ellos siempre que se hace en secreto, y que se imaginen que todo en ellos es extraordinario y admirable; así, exagerando y aun pervirtiendo el amor propio, se les hace presuntuosos y se infiltra en sus tiernas almas el virus del orgullo y de la vanidad, que, merced á la continuidad de los actos indicados, se convierte en un hábito, difícil luego de desarraigar, por lo que el mejor remedio contra él consiste en prevenirlo.

Una poca de discreción, con algún dominio de sí mismos, de parte de los educadores, basta al efecto. Ser parcos en el elogio, particularmente delante del niño de que se trate, es la primera regla de conducta que se les impone; sólo en ciertos casos, y mirando en ello á alentarlo en la práctica del bien, deben alabarse sus cualidades, y aun esto en la intimidad. Precisa, además, habituar á los niños á la sencillez en todo (en sus maneras, modales, lenguaje, vestido, etc.), no permitiéndoles que en ningún concepto, en especial por lo que se refiere á los bienes exteriores (trajes, juguetes, posición), se conceptúen superiores á los demás y, sobre todo, hablen con menosprecio de las personas que á esos respectos estén menos favorecidas que ellos por la suerte. El niño que se habitúa á mirar con desdén á otros, fundado en esos motivos, se llega á creer superior á ellos en todo, é insensiblemente se hace orgulloso y vano; máxime si su presunción encuentra apoyo en la familia ó en sus amistades, y él se ve halagado por el elogio. Sin humillarlo, y menos en público (lo cual fuera nocivo para los sentimientos de personalidad), es menester que el

niño, á la vez que digno, sea humilde, en el sentido de no creerse superior á los demás ni menospreciarlos. Pero á este propósito conviene que no olviden los educadores que no se trata de la humildad exterior ó aparente, de que se origina la hipocresía, y que, como gráficamente se ha dicho, el amor propio es como el fénix, que renace de entre sus cenizas, y por virtud de las falsas apariencias que hemos reconocido en el sentir de los niños, su inconsistencia y movilidad triunfan de la humildad que mejor cimentada se crea.

Además de las reglas de conducta que entrañan los consejos insinuados, deben los educadores, al respecto que nos ocupa, tener mucho cuidado de las compañías que sus educandos escojan; cuando éstas las formen niños en que la inferioridad es evidente y grande con relación á aquéllos, insensiblemente se engríen y envanecen los más favorecidos y quedan deprimidos y humillados (en el sentido denigrante de la palabra) los de condiciones inferiores; en tales casos precisa vigilar mucho á los primeros, no consentirles que abusen de su superioridad, ponerles de manifiesto las buenas cualidades de los otros, y prohibirles severamente que empleen con ellos la *mofa*, á que tan dados son los niños y, sobre todo, los tocados de vanidad. Los educadores mismos deben dar el ejemplo, tratando á la segunda clase de niños con benevolencia y todo género de consideraciones, no profiriendo respecto de ellos ante sus educandos palabras depresivas que puedan alentar en éstos el menosprecio ó la burla, que es una de las manifestaciones más impertinentes del orgullo, como lo es la *terquedad;* pues los vanidosos se pagan, como de sus personas, de sus opiniones, actos, etc., á los que se aferran grandemente, por creer que todo lo que de ellos procede es lo mejor; precisa, por lo tanto, hacerles comprender el error en que están, y que vean lo bueno de otros, á cuyo efecto hay que acudir á la reflexión.

De todos modos, es obligado vigilar á los niños en sus compañías con otros niños, y no darles ocasiones, antes bien evitarlas, de que se traten unos á otros como de superior á inferior; se da lugar á esto elogiando y mimando á unos en presencia de otros, apoyándolos en sus pretensiones injustas respecto de algún compañero, cediendo á sus peticiones inmoderadas y dirigidas á hacer ver que tienen más recursos que los demás niños, dándoles cuartos para que satisfagan sus caprichos delante de los que no tienen quien pueda dárselos, y de otros modos por el estilo. Los educadores deben tener presente que de esa manera acrecientan el orgullo y la vanidad de sus educandos, confirmando el concepto de superioridad que de sí tienen, y que á poco que persistan en él, no se contentan con referir á sus compañeros de edad, sino que lo hacen extensivo á las personas mayores, de las que al cabo concluyen por enajenarse toda clase de afecto. Y no es lo peor esto, sino que el mal tomará unas proporciones que harán imposible su remedio, y el paciente será un ser desgraciado, no sólo porque el orgullo y la vanidad nunca se satisfacen y siempre aspiran á más (lo que ya constituye de por sí un verdadero tormento que hace desgraciados á los que viven bajo su pesadumbre), sino porque no son queridos ni bien vistos por nadie los que se hallan poseídos de semejantes pasiones (1).

---

(1) Los padres, y sobre todo las madres, son muy dados á incurrir en la falta de educación señalada en los párrafos precedentes, porque llevados del amor natural que profesan á sus hijos (no siempre bien entendido), incurren en ese defecto tan reprensible de elogiarlos, ponderarlos y hacerles dádivas delante de otros niños, que se sienten como humillados y tocados de la envidia, mientras los otros parece que se endiosan y se hacen vanos y orgullosos. Ya que no otra cosa, debieran procurar los educadores no prodigar á sus educandos las alabanzas y las dádivas en presencia de otros niños, como con otros motivos decimos más adelante.

36. La complejidad de los sentimientos y de los móviles que los generan, dificulta la obra de la educación, dando lugar á que mientras se fecunda por un lado, se esterilice por otro; lo cual supone un trabajo de equilibrio para el que se necesita atención perspicaz y mucho arte por parte de los educadores.

Nos sugieren estas reflexiones las reglas que hemos aconsejado para combatir el orgullo y la vanidad, á que tan propensos son los niños á quienes se estimula en demasía, ó no se contiene en sus justos límites el sentimiento del amor propio. Aplicando inconsideradamente dichas reglas, se puede caer en el extremo de ahogar en germen sentimientos como el de la *propia estima* y el *deseo de aprobación*, que con entrañar algún elemento de sociabilidad (en cuanto que supone cierto respeto á las personas cuya aprobación ó aplauso se solicita), son necesarios para cimentar los de dignidad, honor y personalidad, que tienen en ellos su base y punto de partida (1).

Hay, por lo tanto, que estimular, en vez de reprimir, dichos sentimientos, que son naturales é instintivos en el niño, y que, como observan los psicólogos, se han fortalecido, cuando no se han transformado, por la he-

---

(1) El carácter social del sentimiento á que nos referimos (el de estima propia y deseo de aprobación), lo pone de relieve SULLY en estos términos: «La afición al aplauso es una forma particular del sentimiento más general de lograr buena opinión y alabanza entre las demás personas; y su parte esencial es la satisfacción que la mente recibe cuando otra persona habla con encomio y forma buena opinión de uno... La alabanza es la señal de que otras personas reconocen la importancia ó mérito de uno, y nos gusta porque satisface nuestra instintiva tendencia á concedernos importancia á nosotros mismos... Cuando el niño desea ser bien considerado por otras personas, es porque les tributa cierto respeto, y entonces tiene que atender á lo que les agrada ó repugna, poniéndose así en camino para llegar á un sentimiento mucho más elevado, que es el deseo de complacer á los demás.» (Véase su *Psicología pedagógica* ya citada.)

rencia; su razón de ser estriba en el hecho de que no siendo aptos los niños, sobre todo en sus primeros años, para formar juicios independientes acerca del valor de sus acciones, buscan, como dice el citado Sully, la opinión ajena para apoyarse en ella. En este sentido, son muy importantes ambos sentimientos, que realmente tienen un alto valor moral; pues, como ya dijera Locke, «la reputación es lo que propiamente guía y anima á los niños, hasta que llegan á ser capaces de juzgar por sí mismos.»

Para dirigir bien los sentimientos de que tratamos, precisa ante todo hacer que el niño aprenda el verdadero valor de los elogios; pues cuando lo desconoce ó se abusa de éstos, se corre el riesgo que antes hemos procurado prevenir, de hacer al niño que es objeto de ellos, orgulloso y vano. «Cuando el deseo de la estimación ajena, dice á este propósito el repetido autor inglés, es dirigido por el afecto y la admiración, su influencia es una de las mayores fuerzas que pueden utilizarse para educar. La costumbre de procurar de continuo la aprobación de la madre ó del maestro tiene grandísimo valor moral», en particular, añadiremos, si no se mezcla la alabanza hiperbólica ni desmedida. He aquí la regla: mantener dicho sentimiento en sus justos límites para impedir que se convierta en ansia ciega del mero aplauso ó renombre; moderarlo haciendo ver al niño cuánto más valioso es el aplauso de algunas personas que el de otras, y evitar, al repartir las alabanzas, las ocasiones que puedan suscitar envidias, generadoras de la hostilidad y el encono.

Debe tenerse presente que no conviene dirigir al niño de modo que todo lo fíe á la opinión ajena, pues cuando esto sucede, se le habitúa á desconfiar siempre de la suya, á no juzgar nunca por sí y á estar constantemente pendiente del juicio de los demás (con lo que se perjudica el desarrollo intelectual, uno de cuyos fines consiste en acostumbrar á los niños á formar juicio propio, lo que

implica el ejercicio de la reflexión), y por todo ello se ejerce una influencia negativa sobre el carácter, que, en vez de afirmar, se falsea y debilita. Esta regla se impone tanto más, cuanto menos sinceras sean las opiniones ajenas respecto del niño, cuanto más carácter tengan de lisonja y más tiendan al elogio inconsiderado y á la complacencia mimosa, á fomentar en él la obstinación de la vanidad.

37. Otra de las manifestaciones más frecuentes de la estima de sí, ó amor propio, es la *emulación*, sentimiento por el cual somos llevados á igualar ó exceder en cualidades, goces ó bienes á otras personas; en su sentido más noble, es la tendencia del hombre á ocupar un lugar honroso entre sus semejantes; una *rivalidad* generosa, sin malquerencias inspiradas por los sentimientos de personalidad, dignidad, honor, etcétera (1).

Tomada en este sentido, parece ocioso decir que la emulación debe estimularse, sobre todo en los niños, respecto de los cuales es un excelente medio de disciplina y de aplicación; notemos para comprenderlo así, que tanto como de personal tiene de social ese sentimiento (2). Pero si la emulación es buena en sí, conviene no olvidar, al excitarla en los niños, que el sentimiento de rivalidad que late en el fondo de ella puede pervertirse exagerándola, y engendrar fácilmente otros sentimientos señaladamente malos, como los de *envidia* y

---

(1) «La emulación es un sentimiento voluntario, animoso, sincero, que torna el alma fecunda, la hace aprovecharse de los grandes ejemplos, y la remonta fácilmente por encima de lo que admira.» (La Bruyère. *Les caractères.*)

(2) Según á su tiempo veremos (en el capítulo V de la segunda parte de este tomo), la *emulación* es considerada por la mayoría de los pedagogos como un poderoso medio de *disciplina escolar*, no obstante los reparos que algunos ponen á este respecto, como en el mismo lugar verán los lectores.

celos; sobre todo, no deben olvidarse estos hechos, acerca de los cuales llamamos la atención de los educadores: que la lucha que la emulación implica se enardece con frecuencia al punto de engendrar la cólera, y que el triunfo en ella lleva á jactarse de la derrota del adversario, como ésta deposita en el corazón del vencido el germen de los celos y algo que si no se contiene, puede hacer germinar el rencor. Por todo lo cual, es frecuente que la emulación concluya por convertirse en hostilidad y antipatía.

Nos dice esto lo mucho que precisa vigilar el sentimiento de la emulación, sobre todo en las escuelas, donde suele, ó prescindirse, ó abusarse de él. Si es un gran incentivo de todo esfuerzo, así mental como corpóreo, si la competencia que presupone es una excitación enérgica á la actividad, con la que no sin motivo se identifica por algunos la emulación (1), precisa valerse de ella, contar con su concurso en la educación; por lo dicho, y por razones indicadas antes, es un sentimiento bueno que debe favorecerse. La noble competencia entre los niños, el estímulo que en los unos producen los adelantos y buen comportamiento de los otros, es un resorte que, discretamente manejado, puede servir de auxiliar poderoso á los educadores. Energía natural y positiva, que entraña aspiraciones no-

---

(1) SULLY, por ejemplo, quien, en su citada obra *Psicología pedagógica* dice que el sentimiento de rivalidad «se relaciona estrictamente con el de la actividad, y tiene su origen en la conciencia de esta. Es el sentimiento que induce al esfuerzo en la competencia con otras personas, y la forma familiar de excitación afectiva que acompaña á toda lucha. Esa excitación resulta, en parte, de la más enérgica actividad producida por el estímulo de la competencia; pero su elemento principal es el deleite en la lucha, en probar á otros nuestra superioridad venciéndoles en algún ejercicio de habilidad ó de fuerza, y un goce completo es el que sigue á la victoria... En la actividad de los niños entra por mucho el espíritu de competencia, aunque no se haya desarrollado antagonismo alguno».

bles y legítimas, debe fecundarse por la acción influyente de la educación, cual todas las que, como ella, colaboran á constituir y ennoblecer nuestra personalidad y formar el carácter, á lo que tanto contribuye el género de esfuerzo y de concurrencia á que la emulación excita y conduce.

Pero como ya hemos insinuado, precisa proceder en esto con toda discreción, á fin de que no vengan á desnaturalizar la emulación, rebajándola y pervirtiéndola, los sentimientos meramente egoístas, y aun ruines, que antes hemos mencionado. Los maestros, en particular, han de poner exquisito cuidado en que así no suceda. Al efecto, deben procurar (y en general los educadores) que en los elogios y premios de que sea objeto un niño, no descubra éste nunca que lo obtiene como una distinción de sus compañeros y para mortificarlos, sino como consecuencia de su conducta, aplicación ó saber. Debe procurarse esto tanto más, cuanto que, de no hacerlo, resultará, de un lado, un sentimiento de orgullo, vanidad y menosprecio hacia sus compañeros por parte del niño favorecido, y de otro, envidia, celos, y enemiga antipatía, de aquéllos hacia éste. Supone esto que para otorgar semejantes recompensas, debe tomarse por base, más que la comparación de los niños entre sí, la de la conducta pasada y presente del que sea objeto de ellas; así y todo, no dejará éste de establecer la primera. Un constante llamamiento á los sentimientos simpáticos ó sociales, y una perfecta imparcialidad en la distribución de los elogios y los premios, son reglas de conducta que para dirigir y fecundar el sentimiento de la emulación se imponen á los educadores, los que en todo caso deben procurar templar el ardor de las luchas que por virtud del espíritu de rivalidad establecen entre sí los educandos; al efecto, hay que acudir, además de á la simpatía, la benevolencia, etc., á la reflexión, haciendo ver á los niños lo que realmente valen, los méritos de los otros y los defectos de que todos tienen que corregirse.

38. Si no se vigila atentamente la emulación, ó se la excita de un modo inconsiderado, degenera en *envidia* y *celos*, verdaderas pasiones que con frecuencia anublan y agitan el alma de los niños, como con numerosos datos, debidos á muchas y pacientes observaciones, mostramos á su tiempo (1), y respecto de las cuales necesitan los educadores tener en cuenta la regla general de conducta que expusimos en el capítulo anterior (**26**). Concretándonos á las dos pasiones nombradas, como derivaciones del egoísmo ó amor propio exagerado y pervertido, lo que conviene notar ahora, respecto de ellas, es que ambas se originan con frecuencia del resorte mal manejado de la emulación, y son, por lo común (particularmente la de los celos), manifestaciones del sentimiento de nuestra propia inferioridad, que, una vez reconocida por el individuo su impotencia para hacer lo que otros hacen, se sobrexcita, se convierte en enemiga, y toma esas formas que tanto necesita vigilar la educación (2).

Se activan y alimentan la envidia y los celos en los niños mediante las distinciones, sobre todo si se las exagera, de que son objeto otros, y más si estos se hallan favorecidos por una buena posición, por su físico, etc.; parece inútil advertir que deben evitarse tales ejemplos, y recomendar á los educadores la imparcialidad en la manera de tratar á todos sus educandos. A veces nacen los celos y la envidia de una conducta demasiado complaciente y de un trato mimoso con los niños, quienes, acostumbrados á ser objeto preferente de todas las atenciones, no pueden soportar que se ten-

---

(1) Véase el tomo IV, núm. **55**, páginas 115-120.

(2) «Los celos son, al contrario de la emulación, un sentimiento violento y como una ciega opresión del mérito que está fuera del alma, que va hasta negar la virtud en los individuos en que existe; pasión estéril que deja al hombre en el estado en que lo encuentra.» (La Bruyère: *Les caractères.*)

gan con otros, á los que por tal motivo miran con ojeriza y enemiga, y se sienten lastimados, respecto de ellos, por el aguijón mortificante de los celos; evitando lo primero, no se dará ocasión á lo segundo (1). En todo caso, es menester proceder respecto de los niños tocados de la pasión de la envidia y los celos, con gran discreción, tratarlos con amabilidad y dulzura, con afecto real y serio á la vez, y rehuir las ocasiones de distinguir delante de ellos á los que son causa de que esas pasiones se manifiesten en sus almas. Infundirles el sentimiento de su valer, animarlos en los desfallecimientos que les acarrea la inferioridad que en sí mismos descubren cuando se comparan con otros (para lo que precisa con frecuencia acudir á la reflexión), y procurar atraerlos á la sencillez y la modestia, para que cuando vean á otros que pueden más que ellos por sus prendas personales ó por su posición, no pretendan igualarlos en lo que de ellos no dependa, y no los miren, por lo tanto, con envidia, son consejos que para prevenir ó mitigar las pasiones de que tratamos, pueden darse á los educadores, cualquiera que sea el concepto en que dirijan á los niños, además de las reglas de conducta indicadas antes. Parece excusado decir que también á propósito de la envidia y los celos debe acudirse, á la

---

(1) Por esto observa con razón MONTESINO (en su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*), que la pasión de la envidia no es tan común y tan funesta entre los niños pobres como entre los ricos, «por la sencilla razón, dice, de que aquéllos no están generalmente tan mimados, y están más acostumbrados á privaciones». El mismo ilustre pedagogo caracteriza de este modo la envidia: «Esta pasión no se suele dar á conocer en los niños tan fácilmente como otras, ó no se presenta á la vista desde luego. Suele ser propia de caracteres tímidos, y frecuentemente hija de la misma timidez. Lleva consigo el disimulo y la reserva. No es propia de los caracteres francos, confiados y generosos. Si alguna señal podemos dar de esta pasión naciente, será, como más común, la tristeza, el encogimiento y la separación espontánea de los demás niños, especialmente de aquellos más acariciados por el maestro.»

vez que á la reflexión, á los sentimientos de simpatía; consiguiendo que los niños se quieran, se amen, se estorbará que se miren con envidia, que sean celosos unos de otros, pues que ambas pasiones implican repulsión y malquerencia, y cuando persisten y son violentas, engendran el *odio*, que es la expresión más acentuada, más baja y ruin, y más detestable y malsana también, del egoísmo y la antipatía.

«Lo más conveniente, dice Montesino (en su citado *Manual*), será dar pruebas de confianza al niño (en que se descubra la pasión de la envidia y para curarlo de de ella); ponerle en el caso de que él las dé á sus compañeros; llevarle á que participe francamente de sus juegos y ocupaciones; desengañarle y alentarle, en la seguridad de que los particulares cuidados que se le presten no ofenderán á los demás niños, cuando éstos lleguen á entender que son atenciones debidas á un desgraciado, y esto lo entienden fácilmente». Conviene advertir que Montesino recomienda como la primera regla de conducta para prevenir y combatir la envidia, la igualdad por parte de los educadores en la manera de tratar á los niños, con ninguno de los cuales, recomienda, deben tenerse preferencias, atenciones especiales.

Cuanto se haga para combatir la envidia y los celos, de que tan funestos frutos se cosechan en la vida, en la que tan hondas y tan dolorosas amarguras producen, servirá para combatir el odio, gusano roedor de todos los vínculos sociales, que engendra la *sed de venganza*, la peor de las pasiones, y envenena con su baba nuestra existencia, llenando de podredumbre el alma, cuyos más nobles sentimientos sofoca y pervierte.

39. El personalismo que supone la exaltación del egoísmo y que, como consecuencia de las exageraciones del amor propio, es uno de los caracteres distintivos de los niños, origina en éstos un nuevo senti-

miento, también muy acentuado en ellos, de que la educación necesita tener mucho cuidado para contenerlo en sus justos límites: la *ambición*.

Mediante este sentimiento somos llevados, como por el de la emulación, á hacernos superiores á los demás, á dominarlos y hasta á excederles en bienes, por lo que se manifiesta mediante el *deseo de mando y dominio* (ambición efectiva), la *aspiración á bien parecer* (ambición vanidosa), y el *amor de la propiedad* (ambición positiva). De todas estas clases de ambición se hallan poseídos los niños desde muy pequeños (todos los observadores de la infancia lo atestiguan con numerosos ejemplos debidos á sus observaciones), como lo muestran sus inclinaciones á mandar y ser obedecidos en sus juegos por otros niños, de una parte, y de otra, en su vida ordinaria por todas las personas que les rodean; y su propensión á que los pongan bonitos, lucir sus galas, hacer gracias, mostrar sus habilidades y cuanto pueda ser causa de que los admiren, y sus instintos de adquirir juguetes, por ejemplo, y apropiarse los de otros niños, no permitir que sus hermanos se pongan sus vestidos ó las cosas de su uso, etc.

Si el sentimiento de poder, manifestado en el deseo de mando y dominio, es en sí bueno y necesario, en cuanto que constituye una como afirmación del de personalidad, debe contenerse en ciertos límites, pues exagerado, hace á los niños dominantes y voluntariosos, con lo que, al fomentar en ellos el orgullo, los induce á ser hasta tiranos; menester es, por lo tanto, vigilar mucho á este respecto á los educandos, y procurar que, sin que se acostumbren á una obediencia ciega, que los apareje para la servidumbre y la sumisión servil y, por ende, borre en ellos los rasgos característicos de la personalidad y del carácter, no se hagan, como dice Locke que son en muchos casos, avaros de dominio, ni ese sentimiento se convierta en antisocial, mediante el menosprecio que, engreído y orgulloso de su poder,

llegue el niño á sentir hacia sus compañeros, á quienes, siguiendo por este camino, no tienen inconveniente (con frecuencia se complace) en maltratar, por lo mismo que los consideran inferiores á él. Aparte de estos escollos, que se evitan haciendo sentir al niño su debilidad y desarrollando sus inclinaciones sociales, se fecunda el sentimiento de poder mediante el ejercicio del esfuerzo á que obliga una educación en que, al alimentarse la actividad del educando, se deja á éste en libertad de obrar y manifestarse, alimentando su espontaneidad por ejercicios adecuados, tales como los que requiere el método de enseñanza llamado activo (el que hace pensar, discurrir y hacer al alumno por sí, sin imposiciones dogmáticas), y no humillándolo, complaciéndose en ponerle de relieve y afeándole su ignorancia, á cuyo efecto debe también, como dice Sully (1), despojarse la enseñanza de toda apariencia de restricción y elevar el trabajo del escolar á la altura de una empresa grave, privilegiada y honrosa, que implica para el que lo desempeña responsabilidad y dignidad, con lo que el niño deseará más desempeñarlo, ejercitar su actividad y con ello el sentimiento de su poder en lo que tiene de más noble y elevado.

En cuanto á la aspiración á bien parecer, es evidente que, correspondiendo siempre á los deseos del niño, haciéndole ver que todo lo que hace está perfectamente hecho, que cuanto dice está bien dicho, que todo en él es bueno y gracioso, se fomenta en su corazón la vanidad, y con ella cuantas malas direcciones del sentimiento hemos indicado antes (**34**), por lo que precisa proceder á éste respecto con moderación y veracidad en todos los casos, siendo parcos y circunspectos en el elogio, y teniendo en cuenta las recomendaciones que en el lugar citado hicimos.

Por lo que al amor de la propiedad respecta, que en

---

(1) En su citada *Psicología pedagógica*.

un principio se confunde en el niño con el amor de sí, hay que vigilarlo para que no se trueque en *avaricia*, que es una de las manifestaciones más bajas del egoísmo. El niño que se acostumbra á que todo lo que pide se le dé; á apoderarse de cuanto halla á mano; á privar á sus hermanos y compañeros de lo que les pertenece; á no dar á éstos nada, ni prestarles sus juguetes; á acapararlo todo para sí y guardarlo como un tesoro, adquiere hábitos en los que la vista menos perspicaz descubre diseñado un avaro en miniatura. Precisa, por lo tanto, vigilar atentamente semejante inclinación y no dejarla echar raíces en el corazón de los niños, pues que, de lo contrario, lo que es en sí un sentimiento natural y bueno, será, andando el tiempo, feo y abominable vicio, dificilísimo, cuando no imposible, de extirpar. Por el respeto que nos merece la infancia y por la índole de este trabajo, no queremos decir que el exagerado deseo de propiedad, convertido en la niñez en avaricia, puede conducir al extremo de aficionar al robo. A los educadores toca decidir sobre la importancia que reviste la cultura del sentimiento en cuestión (1).

Lo primero que se necesita para arreglarlo es no abusar de las dádivas, cualquiera que sea su clase, y, sobre todo, no exagerar su importancia, á fin de que los niños no les concedan más de la que tienen, no las miren como tesoros ni sientan por ellas el apego que excitan los bienes de gran valía. Hay que reprimir á la vez los impulsos que llevan á los niños á apoderarse de lo de otros, haciéndoles comprender que, así como á

---

(1) «Ciertos niños poseen, debido á la herencia más que al ejemplo y la reflexión, la memoria objetiva y la tendencia conservadora ó adquisitiva... Liberal ó avaro, el niño, como el animal, está pronto á apropiarse todo cuanto ve sin poseedor. Es preciso combatir en él, en todas las ocasiones, el instinto del robo». BERNARD PÉREZ, en su citado libro sobre *La educación moral desde la cuna*.

ellos no les gusta que les priven de lo suyo, á los demás les sucede lo propio: hablarles á este intento del respeto que merece la propiedad ajena, poniéndoles el ejemplo de lo que ellos sienten cuando atentan á la suya, es un recurso cuya práctica no deben olvidar los educadores, no sólo en los casos tan frecuentes en que los niños quitan á otros sus juguetes y cosas de su pertenencia, sino en los no menos comunes en que rompen ó deterioran esos mismos juguetes, los muebles de la casa, el material de la escuela, los libros de sus condiscípulos, etc. Precisa acostumbrarlos también á no ser avaros de las cosas que son suyas, guardándolas ú ocultándolas para que nadie se sirva de ellas; sino, por el contrario, á prestar sus juguetes y utensilios á sus hermanos y compañeros, cuando necesiten de ellos. A este efecto cuentan los maestros con no pocos medios, especialmente si tienen presente este fin educativo. Con frecuencia carecen algunos escolares de libros, plumas, papel, lapiceros, etc., que otros tienen; estimular á éstos para que auxilien á aquéllos prestándoles y aun dándoles lo que les haga falta, y hacerles reconocer que se necesitan ayudar mutuamente mediante esa clase de servicios, que todos estamos obligados á prestarnos, es un modo de proceder á que se presta mucho la vida escolar. En ésta, como en la de familia, se debe siempre inclinar á los niños á la generosidad, á que se den y presten en sus juegos y trabajos, á que no procedan con egoísmo, negándose unos á otros lo que no hay perjuicio en dar ó prestar. No lo olviden los educadores: los juegos infantiles son por muchos estilos, y señaladamente al respecto que nos ocupa, un gran medio de educación, y, en particular, de mantener los impulsos egoístas dentro de sus justos límites, moderándolos mediante el mismo incentivo que á todos los niños ofrecen para buscar y retener en su compañía á otros niños.

No quiere decir lo expuesto que deba habituarse á

los niños á una largueza exagerada: tan mala como la avaricia es la prodigalidad, especialmente cuando se funda en la desestima de los bienes que poseemos, porque no reparamos en su valor á causa de haberlos adquirido sin ningún esfuerzo propio. Conviene acostumbrar á los niños á estimar lo que adquieren, por lo que de nuevo se impone la regla de no ser fáciles en otorgarles lo que desean; cuando lo pierdan ó deterioren debe hacérseles sentir la dificultad que hay, el trabajo que cuesta recuperarlo ó reponerlo. Esto servirá para acostumbrarles á cuidar y conservar los objetos de que sean propietarios; cuando destruyan por abandono ó intencionalmente, como con frecuencia hacen, esos objetos, debe procurarse que los deseen por algún tiempo, no reponérselos en seguida, á fin de que sientan las consecuencias de su abandono ó de su falta; cuando el caso lo consienta, la pena consistirá en obligar al niño á que vuelva el objeto á su estado primitivo, lo coloque donde estaba, lo reponga, etc. (1).

Al propio tiempo que á esto, debe acostumbrarse al niño al ahorro y la economía, que consisten en evitar superfluidades para atender á necesidades reales y perentorias, y ser previsores para lo que podamos necesi-

---

(1) Implica lo que decimos en este párrafo, la teoría de las *consecuencias* ó *reacciones naturales* á que antes de ahora hemos hecho referencia (**28**) y que, expuesta ya por ROUSSEAU, ha desenvuelto modernamente SPENCER, á quien en realidad se deben su vulgarización y la importancia que hoy le conceden hasta los pedagogos que más reparos le ponen. Como de esta teoría hemos de ocuparnos más adelante á propósito de la educación moral, especialmente con motivo de la disciplina (capítulo V de la segunda parte), nos concretaremos ahora á indicar que en los términos insinuados tiene aplicación á la cultura del sentimiento, no sólo del que de presente nos ocupa, sino de algunos otros; pero que en todos los casos precisa aplicarla con mucho tacto y no poca moderación, según á su tiempo comprenderán los lectores, con más conocimiento de causa.

tar el día de mañana. Por caprichos debidos á impresiones del momento, se deshacen los niños de cosas é invierten recursos por que luego suspiran para atender á otras necesidades ó deseos más reales y menos fugaces. También á este propósito debe hacérseles ver y sentir experimentalmente las consecuencias de su ligereza y falta de previsión, poniéndoles de manifiesto la importancia de cuidar de lo que se tiene, no deshacerse de las cosas inútilmente, ni dejarse llevar de los caprichos. Asimismo conviene inclinarles al ahorro, hijo de una bien entendida economía (que no de una tacañería rayana en la avaricia), á cuyo efecto, y á fin de que los niños adquieran hábitos debidos á la propia experiencia, que son los que más arraigados quedan, debe acostumbrárseles á que lleven sus ahorros á las instituciones de previsión que existen en todos los países; en tal sentido, pueden utilizar los maestros las *Cajas escolares de ahorro*, en las que encontrarán auxiliares eficaces, no sólo para dicho intento, sino para, fundándose en la práctica, dar al niño las oportunas nociones sobre la moral de la economía y el ahorro (1).

---

(1) Tal es el objeto de la moderna institución de las *Cajas escolares de ahorro*, que se fundan en estos principios sustentados por MALARCE, su gran propagandista en Francia: «Si la economía es una virtud, si es una acción loable resistir á los atractivos fútiles ó perjudiciales, si esta resistencia habitual constituye un ejercicio saludable y fortificante para el alma, esta gimnástica moral debe formar parte de toda educación que no tenga sólo por fin formar la inteligencia, sino también el corazón.» Como á su tiempo nos ocupamos de tan bienhechora institución (véase el tomo II páginas. 110 y siguientes), nos limitaremos aquí á la indicación de que constituye un excelente medio de cultura moral y de los sentimientos de que tratamos en la parte á que se contrae esta nota; pero que es bueno no abusar de ella, ni en general del ahorro con los niños, al punto de inducirlos á una economía que raye en la ruindad y se convierta en avaricia, que es la objeción más seria de las que se han hecho á dichas Cajas: con poca discreción que se tenga, se evitará este inconveniente, como en el lugar referido mostramos.

40. Cuando los sentimientos egoístas de que hemos tratado hasta aquí no se contienen en sus justos límites, se favorecen demasiado ó toman las proporciones que representan la envidia, los celos, el odio y hasta la sed de venganza (pasión esta última que no deja de empañar el alma de los niños que con frecuencia se distinguen por su propensión á ser vengativos, rencorosos, hasta con las personas á quienes más beneficios deben, con tal que les contraríen en sus deseos ó caprichos), se produce otra pasión no menos innoble que esas, y que exige, en lo tanto, especial y atenta vigilancia por parte de los educadores. Nos referimos á la pasión de la *cólera*, que, como la de los celos, es también frecuente en los niños (1). Refiriéndola á la ira, la caracteriza Montesino de este modo:

«La propensión á la *ira* aparece ser en su origen una afección física, y sólo puede decirse vicio ó defecto moral por sus excesos, y especialmente cuando llega á ser un deseo prolongado de venganza meditada, aunque entonces se dice más propiamente resentimiento ú odio. Se dice también metafóricamente *cólera*, y acaso es más propia esta voz, porque expresa más que aquélla. Explica en cierto modo, y de la manera que se explicaban antes, algunos síntomas de sufrimiento corporal. Siempre se ha considerado esta pasión bajo el doble aspecto físico y moral, y se distinguió en *instintiva* y *deliberativa*. No es posible dudar que proviene principalmente de la organización animal, del arreglo especial de las funciones orgánicas del individuo, del temperamento, como se dice, de las alteraciones ó modificaciones de la salud, etc.» (2).

---

(1) Así quedó establecido cuando estudiamos los sentimientos en el niño, y de ello ofrecen pruebas evidentes y hechos experimentales cuantos autores se ocupan de Psicología infantil. Véase el tomo IV de esta obra, núm. **55**, páginas 115-120.

(2) Véase su *Manual* citado. Con esta manera de considerar la cólera, asignándole un origen y caracteres fisiológicos, conforman

Sin negar que las manifestaciones de la cólera sean en sí legítimas, según se sostiene por algunos, como protestas de una personalidad violentada ó detenida en su expansión, como los signos de una injusta contrariedad del amor propio, de un violento deseo de justicia, la rebelión de un sentido moral mal comprendido por el nuestro (1), no puede desconocerse que, como toda pasión, la de la cólera representa un desorden del sentimiento que no debe, en modo alguno, tolerarse en los niños, en los que fácilmente se haría habitual (y nada hay peor que un niño *colérico*), con lo que nacería en él la *irascibilidad* permanente, que constituye uno de los defectos más graves del carácter de los niños, en cuanto que viene á ser como la explosión continua de todas sus pasiones en lucha con su impotencia; por esto que los niños más débiles, física y moralmente hablando, sean también con frecuencia los más irascibles.

---

cuantos del particular se ocupan hoy, á la manera que se hace en este pasaje:

«El niño encolerizado no siente postración ni incapacidad para moverse como cuando le domina el temor, sino que se pone en estado de violenta acción muscular. Al mismo tiempo, la violencia de su actividad (al sentimiento de la cólera acompaña una enérgica actividad), que también es irregular y espasmódica, hace que se destruya la energía, pues un rapto de cólera agota las fuerzas del niño. En su forma más simple, según se observa en el mismo período de la infancia, la cólera es producto directo del dolor físico, y puede decirse que es la rebelión instintiva de la criatura sensible contra el sufrimiento. Más adelante, ese tipo primitivo de la cólera, en el cual predomina el elemento físico, se va diferenciando hasta convertirse en el sentimiento de la cólera propiamente dicha, que según Darwin, se manifiesta claramente antes del cuarto mes de edad». SULLY. *Psicología pedagógica.*

La observación muestra que los niños más irascibles no son los de complexión más robusta, sino, por lo común, los menos desarrollados y fuertes, de músculos poco desenvueltos, y desarreglados los órganos de la digestión ú otros análogos.

(1) BERNARD PÉREZ, en su citado ensayo de psicología aplicada, *L'éducation morale dès le berceau.*

Precisa, pues, impedir á todo trance que la cólera llegue á convertirse en hábito en los niños.

El medio á que primeramente debe acudirse para contener los progresos de esa pasión, es el ejemplo de las personas que rodean al niño, de sus padres y maestros ante todo, quienes, como dice el autor citado en la última de las notas anteriores, deben esforzarse por estar en presencia de sus educandos con una paciencia y una dulzura inalterables. Para conducirse así, han de tener en cuenta, además, que nada desconcierta los arrebatos de ira como la sangre fría de las personas antes quienes se producen, y que los reproches, las reprimendas violentas, la cólera contra la cólera, son como leña que se echa al fuego, pues sirven para irritar más al encolerizado, quien, por el contrario, se contiene y concluye por apaciguarse cuando no se echa combustible en el hogar de su pasión; pues, como se ha dicho, «la cólera que no encuentra delante más que el silencio, se consume en el vacío y se gasta á sí misma» (1). La corrección, pues, que se imponga á los niños en sus accesos de cólera debe ser, si severa y tan enérgica como el caso requiera, serena y tranquila, sin arrebatos de ira por parte de quien la hace, porque la ira es contagiosa (cuando entre varias personas una se encoleriza, concluye por hacer que los que con ella departen se encolericen también), máxime si el terreno está abonado al efecto, como sucede en el caso á que nos referimos.

Después de estas reglas generales de conducta, encaminadas á impedir que los niños adquieran el hábito de la cólera, sean habitualmente iracundos, irascibles, excusado parece advertir que al adoptar el educador la actitud que queda indicada, no debe olvidarse de acudir á la reflexión del educando, con quien, cuando su

---

(1) Rousselot, en su citada *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire.*

discreción se lo aconseje, empleará, á la vez que la severidad, procedimientos afectuosos, que muchas veces constituyen un medio eficaz de desarmar la cólera, sobre todo si ha precedido la actitud firme y el llamamiento á la reflexión que antes hemos dicho. Respecto de éste, como de los demás sentimientos, precisa también, para contener su desarrollo desmedido, acudir á la excitación de las tendencias sociales. No se olviden las conexiones que hemos visto que tiene la cólera con lo fisiológico, para ver si es debida al organismo, al temperamento, al estado de salud, etc., lo cual será siempre útil conocer, cuando no constituya una advertencia.

Algunos autores consideran necesaria la cólera. En este sentido, escribe Bernard Pérez (1): «Sin embargo, el resorte de la cólera no debe suprimirse, sino sólo regularizarse, en el educador así como en el niño. ¿No es la cólera una fuerza potente, una cualidad estimable cuando se aplica á motivos justos y se modera? El dón de poseerse en la discusión, de contener su indignación, que da á ciertos hombres tan gran superioridad sobre los otros en las asambleas políticas, esta razón vehemente que ha hecho tan notables y tan magníficos á los Demóstenes, á los Mirabeau, á los Gambetta, es una facultad no menos necesaria al educador que al hombre de Estado».

Por su parte dice Bain (2): «La indignación contra el mal se expresa algunas veces por una actitud que puede producir excelentes efectos. Para esto precisa que seamos dueños completamente de nosotros mismos, y que no nos irritemos más de lo que la ocasión exija. No bastaría al género humano que el sitial del juez estuviese ocupado por una máquina de calcular, que pronunciase una condena de cinco libras de multa ó un

---

(1) En su libro citado en una de las notas anteriores.

(2) *La Ciencia de la educación*, obra traducida del inglés al francés y al español.

mes de prisión todas las veces que se pusieran ciertos hechos en el aparato receptor. Una expresión de cólera contenida, es una fuerza; cuando á la vez es regular y moderada, se convierte en la imagen temida de la justicia, y basta con frecuencia, por su sola vista, para reprimir toda insubordinación» (1).

Y por último, he aquí cómo se expresa respecto del mismo particular nuestro inolvidable Montesino:

«Siendo la ira, como es, natural, ha de tener su acción y sus usos convenientes, así como tiene sus excesos perjudiciales é inexcusables. Lejos de ser siempre una pasión ofensiva, con frecuencia se excita simpáticamente por las injurias hechas á otro, y se diría que ha sido producida por el Autor de la Naturaleza, no sólo para acostumbrarnos á obrar con vigor en nuestra propia defensa, ó para librarnos de un mal, sino también para interesarnos en la defensa y preservación del agraviado y desvalido, y para sobreponernos al miedo del opresor ó del tirano poderoso y fiero. No ignoran, por otra parte, los médicos que si los accesos de cólera son frecuentemente causa de accidentes graves, alguna vez son ó han sido remedio eficaz en algunos males» (2).

De estas premisas concluye el citado Bernard Pérez que si no es útil disimular nuestra cólera ante el niño,

---

(1) En análogo sentido se expresa SULLY (Véase su *Psicología pedagógica*), cuando dice que «también hace falta la cólera para dar vida y consistencia á los sentimientos más nobles y elevados» y y que, como añade luego, «cuando la mente del niño se revuelve con ira contra la idea misma de la crueldad, sea la víctima hombre ó bruto, no sólo descompone lo repugnante de la cólera, sino que toma un aspecto agradable y hasta admirable».

(2) Véase el citado *Manual* de MONTESINO, donde se asienta y muestra que una de las causas físicas que más influyen en el desenvolvimiento y fuerza de la propensión que nos ocupa, es conocidamente el clima, y sobre todo el *calor*, que es como un estímulo de ella.

conviene templar su expresión; para lo cual tiene además en cuenta que si la cólera puede ser útil como medio educativo, su impetuosidad puede conducir á una exageración nociva, en cuanto que, como ha dicho Séneca, confina con la locura. Por nuestra parte, creemos que los educadores harán bien atemperándose en todo lo posible á las reglas de conducta que antes les hemos aconsejado.

41. Así como la exaltación de los sentimientos en que nos hemos ocupado hasta aquí, origina las pasiones ya mencionadas, su abatimiento ó represión desmedidos infunde á los niños la *timidez* y el *temor*, que á su vez engendran la pasión del *miedo*, tan común en los niños, como á su tiempo mostramos (1).

La timidez, que es una predisposición al temor, y consiguientemente al miedo, si bien es con frecuencia un sentimiento innato, probablemente debido á la herencia (en no pocos casos al menos), se debe en muchos otros al influjo de una educación violenta ú opresora, muy rígida, y á las falsas ideas que mediante ésta se hace adquirir al niño respecto de la realidad; como quiera que sea, es indudable que predispone para la hipocresía y cobardía á los niños en que se manifiesta, como ya observara Mad. Necker de Saussure, por la repugnancia que tienen á entrar en relación con las personas que conocen poco, en cuya presencia manifiestan al menos un extremo temor; haciendo al niño inapto para la lucha de la vida, para la que se necesita cierta franqueza de carácter y resolución de la voluntad, de que la timidez priva, exagera en él el amor propio y la vanidad: la timidez nace muchas veces del temor de hacer mal una cosa, ó de no hacerla tan bien como

(1) De las manifestaciones de la *timidez*, el *temor* y el *miedo* en los niños, nos ocupamos, aduciendo hechos debidos á la observación experimental, en el tomo IV, núm. **54**, páginas 109-115.

otros ó como imaginamos. Ello es que la timidez es un vicio de carácter, una enfermedad moral, que indica con frecuencia debilidad del sentimiento de la personalidad, desconfianza en las propias fuerzas, y predispone para el temor; el cual, si es, como ya dijera Locke, «el fundamento del respeto», constituye como la forma elemental, la manifestación primera del miedo propiamente dicho.

Innato y hereditario como la timidez, el miedo se debe, como ésta, con harta frecuencia, á defectos de educación, y constituye una amenaza seria contra el desenvolvimiento físico, moral é intelectual del niño, al cual hace apocado y timorato, que en todo vea peligros, que los exagere y que no se atreva á obrar por los motivos más fútiles. Para poder luego señalar con más tino los medios de combatir el miedo, debe tenerse por ahora en cuenta que este sentimiento, que por la turbación general del organismo, la rapidez de la circulación y la respiración que implica, reobra contra un mal presente, próximo ó imaginado (el movimiento reflejo que en el lugar citado dijimos), nace también de la debilidad física, que á su vez lo engendra; por lo que, como dice Mosso, forma «un círculo fatal en las funciones del organismo: la excitación del sistema nervioso predispone al individuo al miedo, que á su vez reobra sobre la excitabilidad y la aumenta indefinidamente» (1). Para comprender toda la importancia del miedo y la necesidad de combatirlo, basta recordar sus efectos. Además de la paralisis que supone

---

(1) A. Mosso (de la Universidad de Turín). *La peur*. Étude psycho-physiologique. Trad. francesa por Félix Hemen. París, Félix Alcan.—1886. Este interesante libro, en el que se hace un estudio completo y magistral del miedo, considerado en todos sus aspectos, incluso el educativo, forma un volumen de la «Bibliothèque de philosophie contemporaine», que con tan gran aceptación del mundo científico se publica desde hace años en París.

y del apocamiento de la personalidad que implica, estorbando el desarrollo de la fuerza moral animadora de la vida, que llamamos ánimo, el miedo, engendrando el *espanto* y el *terror* (sus dos manifestaciones más enérgicas y nocivas), origina en los que se hallan poseídos de él, sobresaltos, inquietudes constantes, terrores nocturnos, tan comunes en los niños (sobre todo en los medrosos) y enfermedades (que esos fenómenos las producen, siquiera sean pasajeras) que hasta llegan á causar la muerte. «Hasta se puede morir de miedo», exclama el referido Mosso; quien cita, en apoyo de esta afirmación, un pasaje de Bichat, que afirma que por la parálisis del corazón se muere á continuación de las grandes emociones. «La fuerza del sistema nervioso, dice Bichat, se exalta al punto de que, súbitamente agotada, no podemos ya restablecerla y se presenta la muerte» (1). Señalado el mal, veamos el medio de prevenirlo y, cuando se presente, de curarlo.

En primer lugar, si el miedo procede en gran parte, como hemos dicho, de la debilidad orgánica (lo muestra además del hecho de que los niños más débiles son también los más medrosos, el de que aun las personas más animosas se hacen sensibles á él y timoratas, cuando una enfermedad los ha debilitado) lo que ante todo precisa es fortificar el organismo, no sólo por una buena alimentación y los cuidados de otra índole que la conservación de su salud reclama (por donde se justifica el aserto de que se previene y cura esa enfermedad en un principio con un buen régimen higiénico), sino al mismo tiempo por ejercicios corporales fortificantes, que á la vez que desarrollen la fuerza muscular (y con ella la energía moral que es su consecuencia), acostumbren al niño á afrontar los peligros, á vencer los obstáculos, á no arredrarse ante las inminencias del dolor físico, y á ser animoso en todo. En

(1) Mosso. Obra citada en la nota precedente.

excitar á los educandos á esos ejercicios, que no en sustraerlos á ellos, deben poner empeño los educadores que aspiren á prevenir en aquéllos la pasión del miedo, respecto de la que tan beneficiosa influencia ejercen los ejercicios corporales, según hemos mostrado al tratar de la que ejercen al respecto de la educación del sentimiento considerado en general (**29**).

Por otra parte, si el miedo procede, particularmente en los niños, de una representación falsa del mal, de su desconocimiento y exageración, de la ignorancia y falta de experiencia y de reflexión, es obligado hacer ver aquéllos la realidad; que vean por los ojos de la reflexión y de la experiencia que las tinieblas no son otra cosa que la falta de luz, y que en ellas no hay más peligros que el de poder tropezar y caerse, lo cual se evita con cuidado; que no existen fantasmas, duendes ni endriagos; que las máscaras son personas inofensivas que se disfrazan para divertirse; que los muertos, en vez de temerse, deben respetarse, y como no tienen vida, no se mueven ni pueden irá parte alguna, etc. (1). Para esto es preciso, no sólo ofrecer ejemplos animosos á los niños y acostumbrarlos poco á poco á familiarizarse con todas esas cosas por que tanto horror instintivo sienten, sino vigilar á las personas que los rodean para que no los entretengan con cuentos, leyendas, etc., en que se les hable de muertos que vienen á visitar á los vivos, de duendes y fantasmas, de peligros imaginarios y de supersticiones que sólo sirven para sembrar el terror y el espanto en los juveniles corazones, fomentando su nativa propensión al miedo y originando los

---

(1) Cuanto se insista en la necesidad de ilustrar la inteligencia para combatir el miedo, será poco. Ya lo dijo el gran DESCARTES en las *Pasiones del alma*: «Para excitar en sí el ánimo y quitar el miedo, no basta con tener voluntad, sino que es preciso aplicarse á considerar las razones, los objetos ó los ejemplos que persuaden de que el peligro no es grande: hay siempre más seguridad en la defensa que en la huida».

terrores nocturnos á que antes hemos aludido y que cuando se persiste en esta tan desatentada conducta, se manifiestan hasta de día por inquietudes y sobresaltos, por temores injustificados y habituales, con lo que los niños afectados de ellos se hacen pobres de espíritu, encogidos de corazón, cavilosos por pensar que en todas partes les esperan daños y sorpresas de terror, y aun afeminados, por ende, llegando á tener miedo de todo y hasta á no atreverse á salir de casa por la noche ni aunque sea en compañía de sus padres. Es de suma importancia evitar, como recomendaba Locke, cuantas sugestiones puedan ocasionar temor en los niños.

Contribuyen también los padres á semejantes resultados mediante un celo excesivo por sus hijos, á los que hacen apocados á fuerza de cuidados y mimos, exagerando los peligros (las más de las veces imaginarios) que en todo ven para ellos, impidiéndoles que corran y salten, que se aproximen á donde hay agua, que se alejen de su lado aun cuando sean crediditos, y mediante otras precauciones de esta naturaleza que, como en el fondo son debidas al miedo mismo, disfrazado con el ropaje de un cariño mal entendido, sirven para infiltrar, por el contagio del ejemplo, nuevas dósis de miedo en el alma de los niños, que fueran otra cosa sin esos ejemplos de pusilanimidad, cuando los necesitan animosos en grado suficiente para infundirles la presencia de ánimo que les falta, y á cuyo arraigo se oponen instintos innatos, alimentados por muchos y muy complejos vicios de naturaleza y educación. No se olvide que, como dice Mosso en su citada obra, los niños á quienes enseñan sus padres á dar mucha importancia á todos los pequeños sufrimientos, son predispuestos á la hipocondría. «La tristeza, añade, es una languidez del cuerpo; por una larga experiencia sabemos que los melancólicos y los tímidos resisten menos que los demás á las enfermedades».

Además de evitar todo lo dicho y de ilustrar la inte-

ligencia de los niños para que no den acogida á las mil supersticiones con que tan á menudo la alimentan las personas que los tienen á su cuidado (supersticiones de que deben preocuparse mucho los educadores, y en evitarlas consiste uno de los fines de la educación intelectual), conviene tener en cuenta la regla aconsejada por Locke, y que Rousseau desenvuelve en el siguiente pasaje de su *Emilio*: «Yo quiero que se habitúe (el educando personificado en el protagonista de ese libro) á ver objetos nuevos, animales feos, repugnantes y raros (1); pero poco á poco y desde lejos, hasta que él se acostumbre á ellos, y que á fuerza de verlos manejar á otros, los maneje, en fin, él mismo». Lo propio hay que hacer á propósito de los ruidos bruscos y grandes, los truenos, y cualquiera otras cosas de las que

---

(1) El sapo, la serpiente y el cangrejo, pone como ejemplos ROUSSEAU.—Y ya que de animales tratamos, no estará demás recordar aquí que uno de los medios de atemorizar á los niños, de infundirles miedo, es el que, generalmente por ignorancia, se pone en práctica dándoles ideas falsas de ciertos animales, que ni son dañinos, ni de mal agüero, ni tienen otras malas cualidades con que es común dárselos á conocer, con lo que, á la vez que se alimenta el sentimiento del miedo, se nutre de errores la inteligencia. No pasó esto inadvertido al buen sentido de MONTESINO, quien haciéndose cargo de ello, aconsejaba para los párvulos (en su citado *Manual*) la necesidad de que, en vez de infundir semejantes errores en las nacientes inteligencias, se procurara purgarlas de ellos. «Debe saber el niño, por ejemplo—decía á este respecto,—que los animales que se dicen nocturnos porque salen y se les suele ver sólo por la noche, no son nocivos porque tengan esta cualidad, ni hay motivos de temerlos ó asustarse de ellos; el murciélago, la lechuza y otros, lejos de hacerle mal, le hacen bien; y de esto se convencerá dándole á conocer sus propiedades y modo de vivir». Análogas consideraciones hace respecto de otros animales, v. gr., los ratones y las ratas, que tan común es mirar, no con aversión, sino con horror, y que no sólo infunden á los niños y los adultos miedo, sino pavor, no obstante de que no acometen á las personas, como algunos piensan y hacen creer á los niños, sino que huyen de ellas, y á veces les son útiles.

por su novedad ó falta de conocimiento en los niños suelen amedrentar á éstos ó causarles pavor, la vista de las personas muertas, inclusive, que es de lo que más miedo y aun terror les infunde (1).

Con motivo de las indicaciones que preceden, encaminadas á acostumbrar á los niños á las cosas nuevas, los animales feos y raros, los ruidos y, en general, lo que por desconocerlo le cause miedo, hace Bernard Pérez una observación que deben tener en cuenta los educadores para evitar daños positivos á sus educandos, máxime cuando implican la cultura intelectual necesaria para la buena dirección del sentimiento, como hemos dicho en el capítulo II de este tomo (**24**), y es exigida por la necesidad de depurar á éste de errores y supersticiones.

«Esos procedimientos, dice el mencionado autor, de una aplicación fácil, acortan las transiciones, que es el todo en materia de educación. Pero es preciso en esto guardarse de traspasar el fin, y, por ejemplo, no familiarizar al niño con el daño ficticio al punto de abandonarlo sin defensa al daño real. La bravura del

---

(1) A este propósito dice Bernard Pérez (*La educación moral desde la cuna*): «Cuando el niño está bien dirigido, no hay inconveniente, en nuestro sentir, en mostrarle personas muertas ú osamentas humanas. La palidez y la rigidez cadavéricas, y á mayor abundamiento, los pedazos de huesos, nada tienen en sí mismos de horroroso. Un niño, de edad de tres años, hablaba de la muerte como de un estado en el que ya no se sufre de la cabeza y el estómago, y de sus padres muertos como de cualquiera otra cosa. Y es que su padre, sabio libre de prejuicios, le había mostrado muchas veces, ya animales muertos, ya personas muertas, diciéndole: «Cuando uno se muere, velo, no se mueve más, ni habla, ni oye, ni ve »nada; está como un árbol, una piedra, una silla, una mesa; no »mueve ni brazos ni piernas, no siente ni bien ni mal, ni tiene nece»sidad de comer ni de beber». Ejemplo el de este padre de cómo debe hablarse á los niños de los muertos para curarlos del miedo que les infunden, y que indica cómo ha de procederse á otros respetos en la cultura de esa pasión.

niño no es con frecuencia más que simple ignorancia ó defecto de imaginación. Nosotros debemos saber y prever por él. Que se le muestren todos esos horrores zoológicos (los insinuados en el ejemplo de Rousseau), pero que se les toque delante de él con las precauciones más manifiestas. Él debe saber que un sapo es sucio, una serpiente venenosa, que un cangrejo muerde, y cómo se cogen para tocarlos y aproximarse á ellos. Se le puede explicar cuando tiene dos años todas estas cosas, pero con la sonrisa en los labios y sin afectar nunca un temor muy serio. Es preciso disciplinar, pero no suprimir este útil instinto del temor. Desde la edad de tres años, y aun antes, puede comprender un niño bien dirigido que ha visto el ejemplo en sus educadores, que es posible ser firme sin temeridad y prudente sin debilidad» (1).

Sentido análogo entraña este pasaje de la *Psicología pedagógica*, de Sully: «Si bien el educador ha de reprimir el temor infantil y quitarle la fuerza que domina y rebaja el ánimo, al mismo tiempo tiene que conservar y utilizar ese sentimiento en su forma ligera. Después de adquirida alguna experiencia, puede transformarse la timidez en loco descuido ante los peligros; al notar con deleite por vez primera el aumento de sus fuerzas, propende el niño á exagerar su capacidad de dominar el peligro; por lo cual conviene cultivar cierta prudente cautela».

Claro es que hay un temor, además del insinuado en los pasajes copiados, que conviene alimentar en los niños, y es el que se refiere á las consecuencias que siguen á una acción mala, y el de afligir ó disgustar á los padres, maestros y demás personas á quienes debe el niño atenciones y respeto: en ambos conceptos entraña el temor (que realmente no reviste los caracteres del miedo, uno de los cuales consiste en el aflujo consi-

(1) Bernard Pérez. Obra citada en la nota precedente.

derable de sangre á los centros nerviosos) un sentido moral de la más alta importancia, y es un excelente instrumento de educación y de disciplina, por lo que es obligado estimularlo, aunque nunca por la violencia ni amedrentando á los niños, sobre todo de la manera tan absurda que lo hacen las niñeras y las madres ignorantes, es decir, con patrañas que les hacen tener miedo á todo, hasta á los dedos de las manos; lo cual constituye, como ya hemos dicho, uno de los más graves defectos de educación.

Dicho se está que, combatiendo el miedo, se combate al mismo tiempo la timidez, la que, como antes dijimos, es fruto, cuando no de una educación muy rígida, de un celo excesivamente previsor en favor del niño: no es raro, ni mucho menos, que la engendren ambas causas á la vez. En cualquier caso, hay que proceder respecto de ella como respecto del miedo, para prevenirla y combatirla, no olvidando, al efecto, la importancia de los buenos ejemplos, de acostumbrar á los niños á actos de resolución y de ilustrar su inteligencia. Los educadores no deben olvidar que, como el miedo, es la timidez contagiosa; por lo que es un aforismo que debe determinar una regla para la cultura de ese sentimiento, el de que «la timidez engendra la timidez».

Aunque la timidez no produjera consecuencias, como afirma Locke, en la edad más tierna, precisa cuidar de ella desde el principio, pues convertida en hábito, conduce con frecuencia, como al principio de este número hemos dicho, á la hipocresía y la cobardía, que constituyen dos faltas que la educación debe prevenir en los niños; en sí misma es un verdadero defecto, que al estorbar la manifestación de ciertas virtudes, acarrea durante toda la vida tormentos sin cuento, parecidos á los que proporciona el miedo, con el cual llega á confundirse, pues con frecuencia no es más que una manifestación de él; esto basta para que la educación vigile atentamente la timidez, en vez de alimentarla y pro-

ducirla, como hemos dicho que hace más á menudo de lo que generalmente se piensa, y ya en su buen sentido hiciera notar Mad. Necker de Saussure. Y no se olvide, para convencerse de la importancia que tiene cuidar de la propensión que nos ocupa, que la timidez, al propio tiempo que conduce, según ya hemos recordado, á la hipocresía y la cobardía, exagera el amor propio y la vanidad, defectos que, á su vez alimentan la timidez; si muchos niños se nos presentan tímidos para hacer tal ó cual cosa, es debido al temor de no hacerlas tan bien como otros, de no alcanzar el éxito que piensan, etc., como antes de ahora hemos observado, con lo cual se produce un movimiento de flujo y reflujo del que resultan beneficiadas inclinaciones malsanas.

42. Combatiendo el miedo en los términos que dejamos dicho, se favorece en los niños el desarrollo de la fuerza moral que hemos llamado *ánimo* (modo del sentimiento que representa el equilibrio entre la receptividad y la reactividad de la actividad afectiva, **25**), y mediante ello se desenvuelven y afirman los sentimientos de *honor*, *dignidad* y *personalidad*, que importa tener muy en cuenta, con tanto más motivo, cuanto que el carácter negativo que, según puede colegirse de las indicaciones que preceden, predomina en la educación de las tendencias personales, es por sí bastante para debilitarlos y aun borrarlos del corazón de los niños. Por esto no deben exagerarse los medios represivos que se empleen al respecto de los sentimientos egoístas, y en todo caso precisa mirar á los nombrados, al intento de en vez de extinguirlos, favorecerlos y fecundarlos. Sin alentar el personalismo absorbente por que tanto se distinguen los niños, y que con frecuencia representa la explosión de un egoísmo sensual no comprimido por ningún género de motivos, hay que fortalecer, en la medida que la naturaleza de cada cual consienta para no pervertirse, los sentimientos en que se

cimenta la personalidad, que toda educación debe esforzarse por constituir, con lo que á la vez contribuirá á formar el carácter.

Conviene recordar aquí el influjo á que antes nos hemos referido de lo físico sobre lo moral, de los ejercicios corporales al respeto de la educación de la sensibilidad, y hacer notar que semejante influjo favorece notablemente el desarrollo de los sentimientos de personalidad, dignidad y honor antes mencionados: el valor físico engendra el valor moral; mientras más aptos somos para vencer obstáculos materiales y mejor arrostramos los peligros de toda clase, mayor es en nosotros el sentimiento de la personalidad, que por esos medios afirmamos, basándolo en los de dignidad y pundonor, y viceversa; los pundonorosos no serán temerarios, pero tampoco cobardes, ante esos peligros.

Por lo demás, fácilmente se comprende que la cultura adecuada de esos sentimientos implica la de los de emulación, timidez y miedo en la medida y por los medios antes señalados, y de modo que, sin exagerarlos, para que no provoquen las pasiones que hemos visto que precisa reprimir (vanidad, envidia, celos, odio, cólera, avaricia), resulte ese amor propio saludable en que estriban cuantos sentimientos constituyen el complejo de personalidad, que no debe confundirse (ya lo hemos insinuado) con el *personalismo*, que es la resultante en los niños de sus instintos egoístas exagerados y sin freno, y del que son expresión la cualidad también característica de los niños mal educados, de ser voluntariosos, de no obedecer más que á sus deseos y caprichos. El sentimiento de personalidad supone otra cosa: con el amor propio, un como respeto de sí mismo, cierta confianza en las propias fuerzas y una manera de proceder en todo firme y animosa, mostrando dignidad al mismo tiempo que *rubor* y aun *vergüenza*, que es un medio disciplinario del que, si no debe abusarse, no conviene prescindir en manera alguna. Cuan-

do la vergüenza no es hija del reconocimiento de haber cometido un acto reprensible, es signo evidente del sentimiento de dignidad herido ó contrariado, de la conciencia de la propia humillación (1).

Humillar con frecuencia al niño equivale á deprimir en él los sentimientos de dignidad, lo que, si se repite, llegará á crear cierta insensibilidad á este respeto, un hábito malo, de desestima de sí, de falta de pundonor; por eso precisa no recurrir, sino en casos extremos, á la afrenta para corregir las faltas de los niños, máxime cuando, abusando de este medio, se hacen éstos retraídos (uno de los efectos de la vergüenza consiste en la tendencia del niño que se siente agobiado por ella á sustraerse á la vista de los demás, á volver la cabeza, taparse los ojos, etc.), coléricos, perplejos, tímidos, miedosos y hasta envidiosos de los demás, contra los que se determinan en los avergonzados cierta malquerencia y antipatía; no estará demás añadir que engendra también el disimulo y la mentira. Por todo ello no debe abusarse, ni con mucho, de semejante medio en un buen sistema de educación, en el que, cuando se emplea, siquiera sea en los límites reducidos que quería Locke,

---

(1) «La vergüenza es el sentimiento de dolor y de embarazo que produce la conciencia de haber cometido una acción considerada como vituperable, y se traduce por signos exteriores, entre otros, el rubor súbito y la tendencia á taparse los ojos y á ocultarse... La afluencia de sangre al rostro no caracteriza solamente la vergüenza. Toda emoción un poco viva, el placer, el asombro, etc., producen contracciones aceleradas del corazón y una dilatación de los vasos sanguíneos de la cabeza y del cerebro. La sangre acude, por efecto de una ley de preservación, á todas las partes del organismo que han sufrido alguna perturbación que reparar. Si una emoción viva ocasiona un gasto grande de fuerza nerviosa en el cerebro, la sangre viene en seguida en gran cantidad á subvenir á ese gasto. El niño se ruboriza, naturalmente, antes de haber experimentado el primer sentimiento de vergüenza, la que más tarde le hace enrojecerse siempre cuando comete algún acto reprensible». BERNARD PÉREZ. Obra citada en notas anteriores.

conduce á los castigos denigrantes y aun á los corporales, que se imponen en tales casos, más que por el dolor físico que inflingen, por la vergüenza que produce el hecho de ser castigado de semejante manera. Harto se comprende que de todos modos se humilla al niño, y que con ello padecen y se debilitan los sentimientos de dignidad, como más detenidamente veremos al tratar en concreto de los castigos, cuando de la disciplina nos ocupemos.

Esto no obstante, importa adelantar aquí (pues interesa al punto concreto que estudiamos) que el sentimiento de vergüenza será tanto más eficaz cuanto más se exciten en el niño los de estima á sus semejantes, y que la reprensión encaminada á producirlo debe ser siempre proporcionada á la falta cometida, y más aún á su importancia real y á los móviles que la han motivado. En cuanto á las manifestaciones de la vergüenza que se fundan en los sentimientos de *pundonor* y *pudor* (1), deben favorecerse provocándolas siempre que la ocasión se presente. Cuanto tienda á fortificar estos dos sentimientos, será en beneficio del educando. La impureza, sobre todo, es un vicio qne precisa combatir á todo trance para que no degenere en un sensualismo grosero, difícil luego de corregir y fuente de los más feos y más nocivos, así para la salud del cuerpo como para la del alma: es cuestión ésta de higiene físi-

---

(1) «El pudor, dice BERNARD PÉREZ (obra citada más arriba), es la vergüenza que se siente por todo lo que parece contrario al honor y, particularmante, á la pureza, y no es innato.» Mientras que Rousseau hace del pudor un instinto del sexo femenino, «un don del Ser Supremo», Proudhon rehusa á la mujer esta forma de la dignidad personal, que sólo adquiere por su temor al hombre. Para uno y otro sexo dependen, principalmente, la idea y el sentimiento del pudor de la educación, que, por lo mismo, debe desde un principio preocuparse de inculcar á los educandos hábitos púdicos, siguiendo, al efecto, la conducta que les aconsejamos en lo que sigue.

ca y moral á la vez. Hay, pues, que vigilar mucho á los niños á este respecto, teniendo particular cuidado en apartarlos de lugares en que por la vista y el oído reciban (como sucede en muchos espectáculos públicos) impresiones que remuevan en sus almas los instintos de impureza. En tal concepto, debe vigilarse los juegos y las compañías de los niños pequeños con otros mayores, guardar todo género de compostura (de palabras y actos) ante unos y otros, y no exagerar, particularmente con los primeros, las caricias apasionadas que exciten demasiado su sensibilidad, que en muchos casos, sobre todo en naturalezas predipuestas á ello por la herencia ú otras causas, puede degenerar en verdadero sensualismo. La sistemática separación entre los niños de uno y otro sexo, es considerada por muchos como causa de excitación y enardecimiento de ciertos sentimientos de impureza, por lo que deducen que el mejor medio de prevenirlos y combatirlos, mejorando las costumbres públicas, sería educar á niños y niñas en común, como se hace en algunos pueblos y en el nuestro obligan á hacer las circunstancias, por ejemplo, en las escuelas mixtas establecidas en localidades que, por falta de recursos, no pueden sostener una de niños y otra de niñas (1).

---

(1) En los pueblos donde esto sucede, y aun en otros mayores, hacen una vida casi constantemente en común (aun fuera de la escuela) niños y niñas, sin que de ello resulte nada que no tenga lugar en otras partes, como no sucede en los *Jardines de la infancia* de Madrid, donde niños y niñas están juntos hasta la edad de ocho años, en las clases, en el jardín, en todo lo que á la vida escolar se refiere. En los Estados Unidos de América, en que el sistema de la coeducación de los dos sexos se halla muy generalizado y se lleva hasta tener reunidos en una misma escuela, y aun en internados, jóvenes de quince y dieciocho años, se considera este principio como una de las bases más firmes del respeto con que allí es tratada la mujer y de la libertad de que ésta disfruta, porque dicen, hay menos *atracción* entre los jóvenes de uno y otro

43. Sobradamente se comprende que cuanto hemos dicho en las páginas anteriores respecto de la cultura de los sentimientos personales, necesitan tenerlo presente los maestros para hacer de ello las aplicaciones que requiera la buena dirección de sus discípulos; á mayor abundamiento, muchas de nuestras observaciones se han encaminado particularmente á esos mentores de la niñez. Esto no obstante, la índole peculiar del asunto requiere que digamos aquí algo en concreto acerca de la educación de dichos sentimientos en la escuela, en la que los mismos elementos que de un lado la favorecen, pueden de otro contrariarla y hasta ser nociva para la salud moral de los alumnos.

Sin duda que lo mucho que mediante la vida escolar, puede favorecerse el desarrollo de las inclinaciones sociales, constituye un medio eficaz de cultura de los sentimientos personales, cuya disciplina estriba en su mayor parte, según hemos visto en el decurso de este capítulo, en excitar y oponerles los sentimientos de la tendencia de simpatía ó social. Pero esto mismo originará resultados contrarios á los que deben perseguirse cuando no se proceda con discreción. Cuando ésta falta, el hecho mismo de la sociabilidad puede conducir á debilitar los sentimientos de personalidad, dig-

---

sexo cuando se educan así, que en el caso contrario, y resultan más finos, urbanos y sociales; y acostumbrados á encontrarse sin cesar en relación y sin desconfianzas suspicaces en las niñas respecto de los niños, se respetan mutuamente y «se sustraen á esas disposiciones malsanas, á esas melancolías sin objeto, á esa vaguedad de pasiones», que se observa, sobre todo, donde una desconfianza exagerada los tiene escrupulosamente separados entre sí; con todo lo cual resultan grandemente beneficiadas las costumbres públicas. Véanse sobre estas cuestiones tan interesantes las obras de M. C. HIPPEAU. *L'instruction publique aux État-Unis* (París, Diclier et Compañíe 1872).—PAUL PASSY. *L'instruction primaire aux État-Unis* (París, Delagrave, 1885. Un vol. de la «Bibliothèque pedagogique»).

nidad y honor en que acabamos de ocuparnos, como la emulación mal entendida puede engendrar enemigas, envidias, celos y odios entre los condiscípulos, determinando la exaltación más temible del egoísmo. Así, pues, si en la misma vida y manera de ser de la escuela encuentran los maestros la mejor ayuda para mantener en sus límites el personalismo de los niños, para combatir los extravíos del amor propio, también en ella hallarán á cada paso escollos en que tropiece la formación de los sentimientos nombrados y de otros que, como los de pundonor y pudor, tanto importa infundir á la niñez.

Para evitar tales inconvenientes, no pueden precisarse reglas á los maestros, pues todo depende de la discreción con que procedan al aplicar las que les he recomendado al respecto del sentimiento en general y de los sentimientos egoístas en particular, y las que más adelante señalamos á propósito de los sociales y superiores: las circunstancias en que se encuentren y las peculiares condiciones de los educandos, decidirán luego en los diferentes casos; ante todo, es esta cuestión de tacto y de prudencia, á la vez que de circunspecta observación, que implican una especie de *ten con ten*, como vulgarmente se dice; para expresar el tino, el pulso y la contemporización, la diplomacia, con que precisa proceder muchas veces en la vida para no destruir por un lado lo que por otro se edifica, para ponderar y armonizar entre sí tendencias opuestas ó resultados contrarios nacidos de una misma acción. Aquí se patentiza con toda evidencia, que la educación, como la vida entera, es principalmente *obra de arte*, y que en proceder en ella de modo que lo sea, se funda todo su mérito y estriban sus resultados.

CAPÍTULO IV

DIRECCIONES PARTICULARES PARA LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS QUE SE ORIGINAN DE LA TENDENCIA SOCIAL Y EN GENERAL DE LA SIMPATÍA

44. El egoismo anuncia ya inclinaciones de un orden superior, algo que implica tendencias á la sociabilidad.—45. La simpatía como el punto de partida de las inclinaciones sociales; su arraigo en el corazón humano, y su alcance.—46. Sus manifestaciones y caracteres en el niño.—47. Causas productoras de la simpatía y favorables á su desenvolvimiento.—48. Necesidad y medios de cultivar en los niños las inclinaciones simpáticas.—49. Clasificación que suele hacerse de estas inclinaciones.—50. Sentimientos de familia ó domésticos: amor filial y fraternal; indicaciones sobre otros. Importancia de estas inclinaciones y medios de cultivarlas.—51. Inconvenientes que ofrece el exagerado cultivo de ellas; el egoísmo de la familia.—.52 Medios de precaverse contraesta exageración del sentimiento y de provenirla; inclinaciones electivas: la amistad. Necesidad de favorecer este sentimiento en los niños y modo de hacerlo; precauciones que á este respecto precisa adoptar.—53. Inclinaciones corporativas: los sentimientos cívicos y el amor á la patria; direcciones para su educación.—54. Medios de cultivar los sentimientos filantrópicos; conveniencia de evitar á este respecto el cosmopolitismo abstracto —55. La simpatía hacia los animales; necesidad de cultivarla en los niños, y modo de hacerlo.—56. Valor educativo de las inclinaciones simpáticas.—57. El instinto de imitación de los niños en sus relaciones con la cultura de los sentimientos de simpatia. Consejos sobre la manera de aprovechar dicho instinto y límite dentro del cual debe hacerse.—58. La cultura de los sentimientos sociales en la escuela, y medios con que ésta cuenta para favorecerla.—59. Inconvenientes que la misma escuela ofrece á este respecto, y que pueden contrariar la dirección adecuada de dichos sentimientos.

44. Como en el capítulo anterior hemos visto (**33**), no es el egoísmo una tendencia meramente viciosa, sino que antes es un sentimiento natural, bueno en sí, necesario para nuestra conservación y ennoblecimiento. Aparte de esto, que precisa tener en cuenta para no contrariarlo inconsideradamente ni adormecer las inclinaciones que de él se originan, sobre todo aquellas de que brotan las energías que fecundan la personalidad y contribuyen á la formación del carácter, conviene señalar el hecho de que en el egoísmo exis-

ten como gérmenes que anuncian inclinaciones de un orden superior, algo que trasciende de nosotros y nos lleva á unirnos con nuestros semejantes.

No otra cosa revelan la vanidad misma, el deseo de estima y aprobación, la emulación, la dignidad, el honor, el pudor y otros sentimientos, en cuyo fondo late siempre algo de consideración, de afecto hacia los demás, ó, como se ha dicho, «la necesidad de expansión; una tendencia á extender nuestras afecciones fuera de nosotros» (1); todo lo cual nos revela que en el egoísmo existe en estado latente la simpatía, y se explica por el hecho de que uno y otra reconocen una misma causa, el *amor*, que, referido al individuo que lo siente, origina el primero, y dirigido á los demás, la segunda: dos ramas de un mismo tronco, como hemos dicho del placer y del dolor. Se comprueba más esta especie de mancomunidad de origen recordando que en el fondo de toda simpatía existe siempre algo de egoísmo (aunque no sea más que el del placer que la amistad, el cariño, la caridad, etc., proporcionan), y que al principio de la vida es la simpatía exclusivamente egoísta, como tendremos ocasión de ver al estudiarla en el niño.

Como quiera que sea, es evidente que en la mayoría de los sentimientos personales que hemos considerado, se dibujan tendencias sociales (como que algunos de ellos, el deseo de aprobación y la emulación, por ejemplo, participan de uno y otro carácter), que empezando por ellas, vienen como á dilatar nuestro ser y á contrarrestar las manifestaciones nocivas del egoísmo con las saludables de la simpatía.

45. La *simpatía* es como el punto de partida de las inclinaciones sociales, la fuente de que brotan el amor, la amistad, la benevolencia, el respeto, la admi-

---

(1) Marión. En sus citadas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

ración, y cuantos sentimientos nos llevan á intimar con nuestros semejantes, á querer su bien y á procurárselo en la medida de nuestras fuerzas. «Por su etimología (del griego «sentimiento»), significa sentir conjuntamente, esto es, participar de las penas y de las alegrías de los demás. Es el más noble de los elementos del verdadero cariño, pues el amor se prueba por el deseo de complacer. Cuando existe, transforma la afición egoísta en propia felicidad, y el mero deleite de lo que nos agrada, en cariñoso interés y abnegación. Sin embargo, la simpatía no está limitada por la misma extensión de un tierno afecto, pues podemos sentir también las penas de aquellos á quienes no tengamos cariño, y hasta los pesares de las personas enteramente extrañas; y en este sentido más general, la simpatía es sinónima de sentimiento benévolo, bondadoso y humanitario» (1).

Para precisar y aclarar más el concepto bosquejado de la simpatía, y dar el relieve debido á la importancia que tiene su cultura, no estará de más transcribir los pasajes en que un autor contemporáneo resume cuanto de sustancial se ha dicho para determinar ese concepto:

«Se da el nombre de simpatía á las inclinaciones sociales consideradas desde el punto de vista más general. La simpatía une las almas y produce en el mundo moral una cierta simpatía análoga á la que la ley de atracción determina en el mundo físico; sobre ella, y por encima de todo, descansa la sociedad. En el lenguaje corriente, la palabra simpatía expresa con frecuencia el atractivo que una persona siente por otra; en fisiología, expresa la relación que existe entre varios órganos, y que hace que unos participen de las impresiones recibidas ó de las acciones ejecutadas por otro. En psicología es la disposición de los seres sensibles á compartir unos las emociones de los otros, y, por consecuencia, á obrar todos de la misma manera... La

(1) Sully. *Psicología pedagógica.*

simpatía no es sólo la disposición á experimentar las mismas emociones que nuestros semejantes y á obrar como ellos, sino que es, en un grado más elevado, la afección que les mostramos y la disposición á ponernos con el pensamiento en su lugar cuando sienten alegría, y sobre todo cuando sufren. La simpatía así entendida suprime las barreras del egoísmo y hace que el hombre no viva sólo para sí, sino también para otro, y engendra la piedad y la benevolencia» (1).

En las inclinaciones ó sentimientos que se originan de la simpatía, y que modernamente se denominan *altruístas* (del latín *alter*, *otro*, amor de otro), descansa la sociedad. Son estos sentimientos esencialmente naturales, como es esencialmente sociable el hombre, que, sin la simpatía, se ha dicho, sería inferior á los animales y dejaría de ser el «animal político», que dijera Aristóteles (2), convirtiéndose, como afirman ciertos filósofos pesimistas, en *un lobo para el hombre* (3). Sin entrar en la discusión de este tema, es lícito asentar que las inclinaciones simpáticas residen desde la infancia en el corazón del hombre, y que al dulcificar las costumbres, templando las rudezas del egoísmo, ensanchan y ennoblecen nuestra vida, y son instrumentos preciosos de cultura y de moralidad.

46. Que es cierta la conclusión que acabamos de exponer, lo declaran los hechos tomados de la Psicología infantil que á su tiempo adujimos (4). A las obser-

(1) E. DE LA HAUTIÈRE. *Cour de Psychologie élémentaire appliquée á l'education*. París, Garnier Frères, 18[illegible]8.

(2) Sobre la condición de *ser social* que caracteriza profundamente al hombre, recuérdese lo dicho en el tomo III, números **362** al **370**, páginas 490-502.

(3) Esta teoría, sustentada por HOBBES (á quien se debe la frase subrayada), LA ROCHEFOUCAULD, ROUSSEAU y aun PASCAL, niega que las inclinaciones simpáticas existan y sean naturales, afirmando que «el hombre es esencialmente el enemigo del hombre».

(4) Véase el tomo IV, núm. **56**, páginas 120 123.

vaciones que entonces hicimos á este propósito, debemos añadir las que siguen, que no dejan de ser concluyentes:

«Desde un principio manifiesta el niño apego y simpatía por las personas que le rodean. ¿Quién no se ha entretenido en provocar la risa ó las lágrimas de un niño por una risa ó una lágrima fingidas? ¿Quién de nosotros no ha notado cuán rápidamente se anudan los lazos de la amistad entre los niños, y, sobre todo, entre las niñas pequeñas, por consecuencia de su viva sensibilidad? Pero es preciso guardarse de conceder una importancia grande á las manifestaciones, siempre muy ardientes, de sus sentimientos afectuosos; manifestaciones que provienen tanto de su vivacidad física y de su pronta imaginación, como de la profundidad de su afecto, siendo inconsiderada y con frecuencia indiscreta. Madame de Guizot, en sus *Lettres sur l'éducation*, ha escrito sobre este asunto algunas líneas de verdad y oportunidad: «Luisa, decía hablando de su pequeña »hija, en yo no sé qué trasporte, vino á echarse á mi »cuello y no podía dejar de abrazarme. Parece que todo »mi corazón no podía responder á la vivacidad de sus »caricias; dejóme, y con el mismo movimiento retozón »se fué á besar á su muñeca ó los brazos de la butaca »que encontró en su camino» (1).

En lo que hay que insistir es en el hecho de que la simpatía presenta en el niño, como vimos que presenta la sensibilidad en general, falsas apariencias (**13**), pues que muchas veces lo que parece en ellos afecciones, amistades, amores, no son ante todo más que sentimientos egoístas. Como hace notar Bernard Pérez, los niños, como los animales pequeños, tienen necesidad de que nos ocupemos de ellos, de que le proporcionemos

---

(1) Mme. Chasteau. En sus citadas *Lecciones de Pedagogía, Psicología y Moral, aplicadas á la educación; métodos y procedimientos de enseñanza.*

placer, y sonríen á quien les trata con bondad, por lo que son llevados á expresar simpatías que en el fondo son esencialmente egoístas.

«En su forma primera y más simple, la simpatía es mera propensión á reflejar los sentimientos que el niño ve expresados por otras personas; y esa tendencia está relacionada con el instinto de imitación. El niño ofrece esa primera forma de la simpatía cuando se deja llevar del regocijo que reina en una reunión de niños, ó cuando se siente movido por la expresión de tristeza que nota en su madre. Esto no envuelve clara conciencia del estado mental de otra persona, sino que es una especie de imitación automática; y los niños se hallan muy sujetos al dominio de ese contagio afectivo. La manera cómo se generaliza la alegría ó la indignación entre muchos niños reunidos, ilustra los afectos de esa fuerza moral» (1).

Volviendo al carácter egoísta de la simpatía en los niños, conviene recordar que con frecuencia muestran éstos una especie de afección exclusiva, concentrada en una sola persona, y que es debida á motivos interesados, como sucede á muchos pequeños, que todas las caricias las guardan para la nodriza que les ha criado, y á otros niños que parecen no querer de sus compañeros más que al que les distingue, les hace más dádivas, etc.; por lo que cabe decir que si el niño no vende sus afectos, los cambia por cosas que halagan su sentidos, y que los móviles que inspiran sus simpatías son más los de placer que los de dolor.

Si por otra parte se tienen en cuenta las condiciones necesarias para que la simpatía se produzca fácilmente, se comprenderá por qué los niños están tan á menudo faltos de ella, no obstante llevarla en sí en germen, y aun desde edad muy temprana manifestarla, como he-

---

(1) Sully. *Psicología pedagógica.*

mos dicho. Se resumen las indicadas condiciones en la disposición á observar los signos de los sentimientos ajenos, en sentir y reconocer nuestra propia experiencia, recordando nuestros afectos, y en colocarnos en la situación de otros y sentir por ellos lo que en su caso sentiríamos respecto de nosotros mismos. Y como los niños carecen del interés que lleva á observar á los demás, y no tienen la experiencia afectiva necesaria para interpretar los signos exteriores del sentimiento, por lo que gran parte de las penas y alegrías del adulto son para ellos como libro cerrado, de aquí la debilidad de sus sentimientos simpáticos. A lo dicho hay que añadir que la necesidad que tienen de emociones frescas y variadas les hace fijarse poco en los demás, á lo cual contribuye, por otra parte, la preponderancia que en ellos tiene el egoísmo y las excitaciones de la antipatía.

Para completar las indicaciones hechas acerca de la simpatía en los niños, precisa advertir, que las inclinaciones correspondientes á esta tendencia se manifiestan en diversos grados, en conformidad con la naturaleza del individuo, las aptitudes de éste, sus predilecciones, etc. De aquí que los psicólogos señalen varias causas como productoras de la simpatía y favorables á su desenvolvimiento, que conviene conocer, en cuanto que pueden servirnos de base para la cultura de ese sentimiento, considerado en general.

47. Dichas causas se resumen y se formulan del modo siguiente:

1.° *La simpatía, con nacer de la semejanza de cierta comunidad de naturaleza, es compatible con la diversidad y el contraste, que aún exige.*—En efecto, si al principio hay repulsión, debida á falta de semejanza y comunidad de intereses, afectos, etc., entre los individuos, la simpatía no se produce. Pero, como dicen los psicólogos, ésta no es más que la mitad de la verdad, pues la semejanza que existe entre personas que se tra-

tan es tanto ó más un *efecto* de la simpatía como una *causa* que la produce. El proverbio «dime con quien andas, te diré quien eres», es una verdad; pero lo es menos porque los semejantes se busquen, que porque instintivamente imitemos á las personas cuyo trato frecuentamos y llegamos á parecernos á ellas. También es cierto el proverbio por el que se declara que «los extremos se tocan, los contrastes se atraen», como lo declara el hecho de vivir muy unidas personas que difieren profundamente entre sí por sus condiciones naturales. «¿Cuántas veces no vemos establecerse lazos íntimos de afecto entre una persona tímida y dulce y otra atrevida y violenta? Es que en este caso, y por consecuencia del continuo cambio de sentimientos, las personas de naturaleza diferente parecen completarse felizmente la una por la otra. Su talento y su carácter pueden hasta modificarse por virtud de sus relaciones simpáticas, y el equilibrio que de ello resulta es el mejor efecto de la tendencia señalada que ha tenido la una por la otra» (1). De semejante hecho, que con tanta frecuencia se produce en la vida ordinaria, en la que vemos que el débil intima con el fuerte, el de inteligencia brillante con el de mediano talento, cabe concluir que las diferencias y los contrastes aproximan á los hombres, creando en ellos la simpatía, y aun que ésta exige semejantes oposiciones: en la diversidad de caracteres, en los contrastes característicos, se dice con harta razón, se funda el trato social, la simpatía y la amistad, que de otra suerte pecaran de monotonía.

2.° *La simpatía es tanto más viva, cuanto mayor es la actividad desplegada en su favor.*—Explica esta ley el hecho de que el afecto de los padres por sus hijos sea mayor que el que éstos sienten por sus padres, y que los maestros quieran más á sus alumnos que éstos

---

(1) Mme. Chasteau. En sus citadas *Lecciones de Pedagogía.*

á sus maestros: entre dos personas unidas por la simpatía, ama más la que más hace por la otra. El caso de los niños y sus padres ó maestros se explica, porque mientras que los segundos han consagrado á los primeros muchos años de su vida, los primeros no pueden hacer en totalidad lo que aquéllos han hecho por ellos. Si las madres aman más á los hijos enfermos ó desgraciados, es porque éstos les exigen más atenciones, más sacrificios, mayor suma de tiempo consagrado á su cuidado, un afecto más vivo y más constante y largamente manifestado.

3.° *La simpatía es esencialmente comunicativa, expansiva y hasta contagiosa.*—Con recordar lo que hemos dicho antes acerca de la dirección del sentimiento por el de la sensibilidad (cap. II, números **19** y **20**), basta para justificar la exactitud de este principio, respecto del que dice Marión (1): «Frecuentemente se comunica la simpatía por el solo hecho de ser viva y ardiente, y el medio más seguro de inspirarla es el de sentirla. Un niño de corazón seco y frío podrá, pues, ser reanimado en el hogar de una viva simpatía, y nunca debe desesperarse de ver ese corazón abrirse al afecto, ni cesar de manifestarla».

4.° *La simpatía se relaciona estrechamente con la imaginación.*—También respecto de este punto hemos hecho ya las indicaciones suficientes para que se comprenda su alcance (**24**), por lo que á ello remitimos al lector, limitándonos ahora á observar, con algunos psicólogos de la infancia, que muchos niños parecen fríos é insensibles por falta de imaginación, y que su pretendida dureza de corazón no es otra cosa que la dificultad que tienen de representarse los dolores y los placeres que se les refieren, y de experimentarlos por sí mismos, en cierta medida, por un efecto de su fantasía.

---

(1) En sus citadas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

48. Las indicaciones que preceden ponen de manifiesto la necesidad de cultivar la simpatía, á la vez que señalan los medios generales que al efecto deben emplearse. Mostrar simpatía á los niños, y mostrársela siempre, como si la que ellos expresan fuese desinteresada, es lo primero que precisa hacer, y sin duda será lo más eficaz, por lo mismo que, como repetidas veces hemos dicho, la simpatía es contagiosa y la afección es el modo más seguro de despertar y dirigir el sentimiento. Por otra parte, no debe olvidarse esta ley ya señalada: la simpatía se desenvuelve por sus efectos mismos y en proporción de la actividad desplegada; hay, pues, que dirigir al niño por el afecto á realizar actos desinteresados, y aun á imponerse pequeños sacrificios. Debe tenerse en cuenta, además, que para provocar y alimentar en los niños la simpatía conviene que la que con este fin les manifestamos se apoye, no sólo en palabras y caricias, sino, en cuanto se pueda, en obras, en hechos materiales. Lo que en todo caso es obligado es no exigir nunca de los niños otra clase de simpatías que la de que sean capaces, la que implique emociones propias de su edad. Favorecer las amistades, siempre vigilándolas y, sobre todo, eligiendo bien las compañías, es otro medio general de cultivar las tendencias simpáticas. Pero á este respecto conviene tener en cuenta que violentar á los niños cuando muestran antipatías, pudiera dar resultados contraproducentes, por lo mismo que se les violentaría, y exaltándolos, sería motivo para aumentar en ellos sus sentimientos repulsivos hacia las personas que en un principio les sean antipáticas; en tales casos precisa proceder con gran moderación, atenuar insensiblemente esas antipatías, acudiendo á medios suaves y persuasivos para borrarlas de los corazones que se sientan poseídos de ellas. Implica lo dicho, además, la necesidad de vigilar la simpatía en los niños, á fin de saber si está bien ó mal empleada.

La necesidad de cultivar en los niños las inclinaciones simpáticas responde, además de á los fines generales de la vida, á exigencias pedagógicas de la mayor importancia, que Marión señala y resume en los siguientes términos:

«Si el niño, dice, muestra esas inclinaciones, tendrá desde luego una tendencia á conformarse dulcemente, sin violencia y sin trabajo, con los preceptos de sus padres y de sus maestros. Además, si la simpatía es una disposición á hacer el bien, á consagrarse á uno, es, pues, la fuente de la caridad. La justicia misma sale beneficiada con el desenvolvimiento de las afecciones simpáticas, porque es fácil ser justo con aquellos á quienes se ama, y difícil no ser injustos con los que no se aman.»

Señaladas las direcciones que preceden respecto del cultivo de la simpatía en general, precisa darlas particulares para la de los sentimientos que de ella se originan, á cuyo efecto conviene tener en cuenta la clasificación que de éstos se hace, como á su tiempo tuvimos la concerniente á las inclinaciones egoístas.

49. Las primeras inclinaciones simpáticas que se despiertan en nosotros son las que sentimos por las personas que nos rodean, las que nos inspiran por los cuidados y las caricias que nos prodigan, por la simpatía que nos manifiestan, desde punto y hora que venimos al mundo, nuestros padres, hermanos y demás parientes, servidores, etc.; de aquí las llamadas *inclinaciones domésticas*. Siguen á éstas las *electivas*, dichas así porque en cierto modo escogemos nosotros el objeto de ellas, en cuyo caso se encuentran el amor y la amistad, sobre todo ésta, á que excita á los niños el deseo de actividad y su manifestación más potente, el juego. De un orden más extenso y menos interesadas son las inclinaciones que se denominan *corporativas*, que se refieren á grupos ó asociaciones de hombres, formadas

por la naturaleza de las cosas, nuestras necesidades, etc.: entre ellas, las más interesantes ó las que especialmente debemos considerar, son las cívicas ó patrióticas, por referirse á la familia superior llamada patria. Por último, las inclinaciones simpáticas más desinteresadas y más generales son las *filantrópicas* que, engendradas al calor de las anteriores y por ellas fecundadas, implican el amor á todos los hombres, no sostenido por ningún género de vínculos especiales, y originan la benevolencia, el respeto, la admiracion y la veneración, la compasión, la beneficencia y la caridad, por ejemplo.

50. Como ya hemos insinuado, las primeras inclinaciones simpáticas en los niños, son las de la familia ó domésticas, consideradas por muchos filósofos (Platón entre ellos) como base de todas las sociales. Al calor de la familia, y excitada por las tiernas caricias de los padres (sobre todo la madre) y hermanos, empieza á germinar en los niños la simpatía, que mediante el ejercicio y la persistencia de los afectos que las personas mayores sienten por éstos, se convierte en el *amor filial* y el *fraternal*, que constituyen su expresión más elevada y hermosa.

Por naturales que sean estos sentimientos y por arraigados que estén en el fondo del alma humana, la experiencia enseña que suelen entibiarse y aun desnaturalizarse, por lo que precisa vigilarlos, y, como todas las inclinaciones, cultivarlos por los medios que hemos señalado para la simpatía en general: el cariño, pues, y el cariño serio, mostrado por obras, sobre todo, por actos de verdadera afección, es el primer medio de que deben valerse los padres para cultivar en sus hijos el amor filial. La experiencia enseña que padres secos, adustos, poco cariñosos, crían hijos dotados de las mismas condiciones; y el hecho de que los niños pequeños quieran, por lo general, más vivamente á sus madres

que á sus padres (la mujer es, por lo común, más afectuosa y tierna que el hombre), ó al que de los dos le manifiesta más cariño, confirma lo que decimos. La solicitud que esto impone á los padres, por tierna y viva que sea, no quiere decir una condescendencia reprensible que, en vez de beneficiosa, resulte perjudicial para el niño, al que, cuando sea menester contrariarle por este motivo, deberá hacérsele ver que el proceder de los padres reconoce por causa precisamente el amor que le profesan, el deseo de evitarle un daño, de amparar-lo, de hacerle bien.

No se cifran las inclinaciones domésticas que precisa vigilar y cultivar en los niños, en el amor filial, sino que se extienden también á otros individuos de la familia, sobre todo á los hermanos, cuyo mutuo amor llamamos fraternidad. Si hay hijos desnaturalizados, no puede desconocerse que son mucho más los hermanos que adolecen de este defecto, y, sobre todo, que son poco cariñosos entre sí. Sin negar, antes bien afirmándolo categóricamente, que semejante hecho se debe á causas que radican en nuestra misma naturaleza, es lo cierto que en parte, y en lo que tiene de extraño y censurable, se debe con frecuencia á descuidos ó faltas de educación, á que los padres no vigilan siempre como debieran á sus hijos en sus relaciones, ó agrían éstas, creando entre los hermanos rencillas, celos y envidias, prefiriendo á unos, postergando á otros, no guardando, en fin, con todos la circunspecta imparcialidad á que están obligados por varios conceptos. Además de ser imparciales, necesitan cuidar de que unos hermanos no se sobrepongan á otros, excitar á todos á considerarse y quererse mutuamente y ayudarse en sus trabajos y necesidades; en una palabra, fecundar mediante el ejemplo, la vigilancia hasta en los juegos, las exhortaciones y los consejos, el germen de simpatía de que se origina la fraternidad.

Cuanto cuidado recomendemos á este respecto á los

padres, será siempre poco, pues la tranquilidad de la familia descansa en gran parte en la manera de ser de las relaciones entre hermanos, y el bien ó el mal que de ellas resulte, con ser germen de buenos ó malos sentimientos, trasciende al cabo fuera del recinto de la familia, y se manifiesta en toda la complexión de las relaciones sociales. Concretándonos á la familia, conviene recordar á los padres esta máxima de madame Coignet: «El sentimiento filial no se completará más que por el sentimiento fraternal».

No estará demás que advirtamos, para terminar este punto, que por medios análogos á los indicados deben cultivarse en los niños los sentimientos afectuosos hacia otros miembros de la familia (abuelos, tíos, primos) y los servidores de ésta que, en cierto modo, forman parte integrante de ella; de semejante modo empieza á extenderse el círculo de esos afectos y se prepara al niño para el ejercicio de las inclinaciones genuinamente sociales ó filantrópicas.

51. Se encaminan las precedentes observaciones á preparar á los niños para la vida de la familia, cultivando en ellos los sentimientos de amor en que se funda, con lo cual se harán las relaciones que esa vida implica más dulces y delicadas, y serán, por ende, como se ha dicho, fruto de la civilización y verdadero fundamento de la sociedad. En tal sentido, cuanto se haga por inspirar á los niños el respeto y la veneración hacia sus mayores, el amor filial y fraternal, el cariño á sus parientes y servidores, será en alto grado beneficioso y educativo.

Pero conviene no caer con este motivo en un exclusivismo que puede ser nocivo, en cuanto que el niño está destinado á la vida social y no debe concretar sus inclinaciones simpáticas á la familia meramente, pues en tal caso pudiera engendrarse en su corazón un egoísmo (el *egoismo de la familia*) tan ilegítimo y censura-

ble como lo es el personal cuando rebasa los límites de lo justo y conveniente. Hay hombres que exagerando el culto de la familia, tan legítimo y necesario en sí, no se preocupan más que de lo que á ésta atañe, y poseídos de aquel egoísmo, llegan á olvidarse de todas las relaciones y consideraciones sociales, y hasta á incapacitarse para la vida social, de la que se retraen, á la manera que lo hace el egoísta respecto de cuantos le rodean, para concentrar todos sus afectos en su individualidad. Bueno y preciso es ocuparse asidua y diligentemente de la familia, como lo es también hacer lo propio respecto de nuestras personas; pero no al extremo de no pensar más que en ella y sacrificarlo todo (amistad, patria, fines humanos, etc.) en su holocausto. En tales casos, no se diferencia este egoísmo del que en el capítulo anterior hemos censurado, más que en referirse, por su naturaleza y efectos, no á la mera persona del que lo siente, sino á una personalidad superior, pero de la que él forma parte integrante como dilatación de aquella que es en último término.

Precisa, por lo tanto, al cultivar en los niños los afectos de la familia que más arriba quedan señalados y por los medios dichos, no hacerlo con exclusivismo, sino que paralelamente á ellos deben fecundarse los demás sentimientos sociales, al intento (aparte del objetivo á que responden) de que se contrapesen y no degeneren los primeros en verdadero egoísmo: con las inclinaciones domésticas deben cultivarse, pues, las electivas, corporativas y filantrópicas en los términos que indicamos en las observaciones que siguen.

52. El primer medio á que puede acudirse para prevenir el egoísmo á que acabamos de referirnos, consiste en fomentar el sentimiento de la amistad, á que tan inclinados son los niños, cuyos juegos favorecen grandemente esa tendencia, como la favorece también

la vida en común de la escuela (1); pues el primer paso para la amistad es el compañerismo, mediante el que los niños, como los hombres, se conocen y empiezan á estimarse mutuamente, á simpatizar, merced al cambio de sentimientos, de inclinaciones y de gustos que entre ellos se establece de un modo insensible. Necesaria y bella, como la considera Aristóteles, la amistad es un sentimiento sereno, grave, desinteresado y en cierto modo reflexivo, que, como el mismo sabio dijo, no es posible sino entre gente de bien; lo que revela, por lo menos, cierta disposición á los afectos simpáticos entre los niños en cuyo corazón anida (2).

Es, pues, necesario fomentar las amistades entre los niños, hacer que sean sociables y no retraídos y huraños; no hacerlos, por un aislamiento mal entendido, insensibles á los dulces afectos que la amistad proporciona, afectos que tantos encantos dan á la vida y que con frecuencia se convierten en refrigerantes é irremplazables consuelos para el alma (3).

---

(1) Ténganse en cuenta, á este respecto, los ejercicios de sensibilidad que á propósito de educar esta facultad anímica por lo que llamamos el *sentimiento en acción*, señalamos en el capítulo II (**23**), y á que tanto se presta la vida de la escuela, como claramente demuestran las indicaciones que en el lugar citado hicimos, tomadas algunas de ellas del *Manual* de MONTESINO.

(2) «¿De qué sirve la prosperidad si no podemos hacer gozarla á quienes amamos? Y por otra parte, ¿tiene la miseria un asilo más seguro que el de la amistad?... No sólo es ésta necesaria, sino bella. Alabamos á los que aman á sus amigos, y algunos piensan que ser buenos y ser amigos es una sola cosa... Un amigo es otro nosotros mismos». (ARISTÓTELES.)—«La amistad es un perfecto acuerdo de sentimientos sobre las cosas divinas y humanas, juntamente con una benevolencia y una ternura recíprocas; el más bello presente, después de la sabiduría, que la divinidad ha hecho al hombre; no es el interés, sino la dicha de amar lo que la hace parecer deseable». (CICERÓN.)

(3) Si la amistad despierta y fomenta el instinto de la sociabilidad, latente desde el alborear de la vida en el alma humana, de la que puede decirse que es un sentimiento innato, como á su tiempo

Se equivocan, por lo tanto, los padres que, so pretexto de poner á salvo la moralidad de sus hijos, condenan á éstos á forzado aislamiento, que con ser contra natura, puede contribuir á dejar yermos sus corazones y á reforzar el egoísmo natural que en ellos fermenta. Lo que hay es que para esto se necesita mucha discreción y una gran vigilancia. Por lo mismo que crea lazos estrechos de unión, un comercio recíproco de sentimientos, benevolencia y afectos mutuos, todo lo cual lleva al niño á imitar lo que su amigo hace, precisa tener cuenta las amistades que contrae, pues por virtud de esos hechos acontece que lo malo de unos se transmite insensiblemente á los otros, y el niño de buenas costumbres llega á adquirirlas malas por el influjo de la amistad: que si el ejemplo es contagioso, lo es mucho más cuando se apoya en el talismán poderoso del cariño recíproco que la amistad engendra. Conviene, sí, alimentar en los niños este sentimiento, con lo que después de todo se les prepara para la vida social y el cumplimiento de deberes tan imperiosos como sagrados; pero importa á la vez vigilar las amistades que contraen, á fin de que, en vez de saludables, no resulten

---

dijimos (véase el núm. **362** del tomo III, pág. 489), se infiere que cultivando dicho sentimiento de la amistad se favorece el desarrollo de los que se derivan de la filantropía, como la benevolencia, la beneficencia, la compasión y la caridad, por ejemplo, sobre todo si á ello se mira en la dirección que se imprima á dicho sentimiento, y se procura, como es obligado, que las amistades que contraigan los niños no revistan ningún género de egoísmo (un egoísmo que en su esfera pudiera compararse al de familia que hemos mencionado antes, núm. **51**), ni por un exclusivismo mal entendido, lleven á los niños á menospreciar y aun á aborrecer á los que no son sus amigos. Conviene, para el fin que aquí señalamos, que las amistades que los niños contraigan no sean exclusivas ni muy reducidas, sino que comprendan el mayor número posible de individuos; y cualquiera que sea este número, deberá procurarse que se pongan mediante ellas en acción los sentimientos filantrópicos á que antes hemos aludido.

ponzoñosas para sus corazones, en los que, por lo mismo que son tiernos y débiles, arraiga y fructifica fácilmente el virus del mal. Cuanto se insista en esta recomendación á los educadores, será poco.

Y no debe olvidarse que si los juegos de la niñez ofrecen un medio adecuado y eficaz para despertar y fomentar el sentimiento de la amistad, constituyen al propio tiempo un peligro serio, por lo mismo que los niños tienen gran inclinación hacia ellos, y son arrastrados unos por otros, lo mismo al mal que al bien, merced al influjo que ejerce en ellos, tan irreflexivos como son, el placer que en sus juegos encuentran siempre. En los juegos se estrechan los lazos del compañerismo, y de ellos brotan, cuando persisten, las amistades más arraigadas, no obstante las diferencias, las rencillas y las riñas que originan, y de las que suelen resultar más apretados aquellos lazos y más afirmadas esas amistades incipientes.

53. Se coopera también á que el amor de la familia no degenere en verdadero egoísmo, inspirando á los niños inclinaciones corporativas, á cuyo fin es un medio adecuado y eficaz la escuela, como luego veremos. Lo que ahora importa consignar es que en la familia misma pueden y deben favorecerse los sentimientos á que nos referimos, sobre todo por el ejemplo vivo de los resultados y fines de asociaciones benéficas, instructivas, religiosas, cooperativas, etc., á que los padres pertenezcan, y de que debe hablarse con frecuencia á los niños, así como de los deberes recíprocos que tienen los asociados, y de los lazos de afecto que deben unirlos.

Entre los sentimientos que más precisa cultivar en los niños, y que mejor se oponen al exclusivismo de los domésticos, son los cívicos, cuya expresión más elevada es el patriotismo. Por lo mismo que la patria constituye una familia superior, cabe partir de la familia propia-

mente dicha, para inspirar el amor hacia ella, y no suprimirla, como quería Platón y sostienen ciertas escuelas socialistas. Como hizo notar Aristóteles, éste es el más grosero de los errores; «pues si se quiere que el patriotismo sea vivo, precisa ante todo que la familia esté estrechamente unida, por lo mismo que ella es para el niño la primera escuela de los deberes cívicos, y aprende en su seno, y en ella solamente, á amar la gran familia llamada patria. Querer fundar el patriotismo sobre las ruinas de las afecciones de familia, es querer diluir algunas gotas de miel en el mar para endulzar las aguas. Si el niño crece sin conocer ni padre, ni madre, ni hermano, ni hermana, lejos de amar á todos sus conciudadanos como á hermanos, tendrá para todos una indiferencia igual» (1).

En la familia, pues, de que la patria es la dilatación natural, debe empezarse á cultivar en los niños los sentimientos patrióticos, haciéndoles ver que la patria es una segunda familia, de la que la primera forma parte, y á la que debe, como por ello debemos todos los ciudadanos, protección y amparo, todos los beneficios aumentados por extensión á otras esferas de la vida, de que los individuos gozamos en el hogar doméstico. El medio de cultivar semejantes afecciones no consiste sólo en hablar á los niños de la patria é instruirles en los deberes cívicos y en la historia y en la geografía y el arte nacionales, en lo que tan gran concurso puede prestar la escuela, sino además en ofrecerles el ejemplo de ser cumplidores fieles de esos deberes, de actos de verdadero patriotismo, y de no denigrar en sus conversaciones á la patria, sino respetarla, y aun, lamentando sus faltas, mostrar que se la quiere como á madre cariñosa. En conversaciones y por lecturas adecuadas, debe ponerse á los niños de manifiesto los beneficios

(1) Marion. En sus repetidas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

que debemos á la patria, las deudas que tenemos contraídas con ella y con nuestros conciudadanos, etc., de modo que vean que no se encierra todo en el recinto del hogar, y que éste mismo se halla bajo la salvaguardia de aquélla; en fin, precisa valerse de cuantos medios se pueda para excitar á los niños el patriotismo, no olvidando, al efecto, que éste es un sentimiento muy complejo, en cuanto que entran en su composición muchos y muy variados elementos (comunidad de suelo, de creencias, de lengua, de religión, de historia, de leyes, de costumbres, de intereses), y que cada uno de estos elementos ofrece de por sí medios especiales para la cultura de las inclinaciones de que tratamos.

54. Por los medios señalados hasta aquí, y en particular favoreciendo las amistades entre los niños, se cultivan en éstos insensiblemente los sentimientos filantrópicos ó de amor á sus semejantes. No se trata con esto de infundir un cosmopolitismo abstracto, que los niños no están en condiciones de comprender ni de practicar; sino de excitarlos á ejercer obras de amor, de benevolencia, de beneficencia y de caridad, el ejemplo y la práctica de estas virtudes, y la sociabilidad que dichos medios implican. El niño que quiere á otro como amigo, se halla inclinado á ser con él benévolo, y hasta reconocerlo en caso de necesidad; de este modo adquiere el hábito de practicar esas virtudes con otras personas aunque no las conozca. Lo que hay que hacer es, siempre que la ocasión se presente, mover su corazón á la piedad compasiva, hablándole de las necesidades, del bien que resulta de socorrer las desgracias de los que padecen, poniéndoles el ejemplo de lo que ellos mismos agradecen que les hagan algún bien, que les ayuden y que les den algo, aunque realmente no lo necesiten. Pero repetimos que esto no debe hacerse en abstracto, sino con ejemplos prácticos, ó al menos tan vivos ó insinuantes, que el niño se crea ante la realidad; pintarle

el dolor y las penas de los niños que carecen de ropas y de alimentos, y de los padres que no pueden satisfacerles estas necesidades tan imperiosas, y apoyarlo todo en hechos prácticos, que el educando conozca ó pueda contemplar, es el medio á que principalmente debe acudirse. Claro es que nunca debe prescindirse del apoyo tan eficaz que da el ejemplo de los mismos educadores, haciendo limosnas y otras obras de beneficencia y caridad, siendo compasivos con los desgraciados y tratando á todas las personas con benevolencia, respeto, amabilidad, etc. En esta esfera del sentimiento es más exacto que en ninguna otra, si cabe, el aforismo de que nada edifica como el ejemplo; el niño que ve que sus educadores son indiferentes á las desdichas del prójimo, tratan con dureza y sin piedad á las personas, se hacen, por el contagio del ejemplo, duros de corazón; por el contrario, son benévolos, compasivos, respetuosos, caritativos cuando los ejemplos de esta clase vienen á cooperar, con los medios indicados antes, á la obra de desenvolver sus inclinaciones filantrópicas.

Pero no ha de olvidarse que si todo esto no sólo es bueno, sino eficacísimo, no debe fiarse á ello exclusivamente el resultado de esa obra, cuyos cimientos están en el espíritu de sociabilidad que sepa despertarse en los niños, inspirándoles respeto, benevolencia y amor hacia las personas que les rodean, los amigos de la casa y los suyos propios; fomentando, sin dejar de vigilarlas, sus amistades; haciéndoles, en fin, todo lo sociables que sea posible. A este efecto, precisa reprimir en los niños las manifestaciones del personalismo que á su tiempo consideramos (vanidad, envidia, celos, cólera, etcétera), y no tolerarles las palabras y los actos que redunden en mengua de los demás, como arranques de orgullo, frases indecorosas, burlas denigrantes y otras manifestaciones por el estilo, que tanto contribuyen á relajar los vínculos de la sociabilidad, á sembrar la enemiga entre los niños, á amortiguar los impulsos de

la simpatía, base de todos los sentimientos filantrópicos y del amor á todos los hombres, cosmopolitismo á que somos llevados, primero por las afecciones de familia, y luego por las nacionales, desenvueltas y dirigidas de la manera que más arriba queda insinuada, esto es, procediendo, como proceden los niños, de los hechos concretos y lo particular, á lo abstracto y general; de lo que se conoce, se ve y se toca, á lo que no se ve y está más lejano. Sólo en este sentido cabe hablar, tratándose de los niños, de humanidad, filantropía y cosmopolitismo, palabras que carecen para ellos de significación, pues que desconocen su valor verdadero.

55. Nos falta tratar de un género de simpatía, que por más que no encaje en el cuadro de los afectos humanos, no deja de ser importante por el influjo educativo que implica y por lo que contribuye á elevar los sentimientos y á dulcificar las costumbres. Nos referimos á la *simpatía hacia los animales*.

Frecuentemente se muestran los niños crueles con los animales, lo que en parte procede de su falta de reflexión, de la ignorancia en que están de que esos seres sienten y sufren como nosotros, y de que además nos prestan servicios muy estimables ayudándonos en nuestras necesidades primeras y más perentorias. No debe perderse de vista, por otra parte, que semejante conducta en los niños se funda también en considerar los animales como *cosas*, como juguetes, por lo que los tratan como á tales, en la inteligencia de que, como esos objetos, ni sienten ni padecen. Por esto precisa mucho cuidar de que miren los niños con consideración todas las cosas de que se sirvan, con lo que se tendrá adelantado no poco para que traten de la propia manera á los animales. En cuanto á éstos particularmente, debe hacerse comprender á los niños, que tienen sensibilidad, que sufren cuando se les maltrata, que experimentan dolor físico como nosotros, por lo que no se

les debe martirizar inútilmente. A éste como á otros muchos respectos, son de una gran eficacia los ejemplos que les ofrezcamos: tratar bien á nuestros animales domésticos, acariciarlos, no inferirles daño, alimentarlos, etc., es del mejor efecto, y la experiencia enseña que los niños que ven semejantes ejemplos llegan hasta el punto de extremar su cariño por los animales, y áun á apasionarse por ellos, por los que no dejan de revelar cierta simpatía (1). Un niño que ve que su padre se conduce del modo indicado con los animales, y que reprueba los malos tratamientos que otras personas les dan, llega á comprender que él debe tratarlos bien y que es una injusticia martirizarlos; en este caso nada le falta para ser compasivo con ellos, lo que ciertamente es un triunfo para la cultura de sus sentimientos, pues el que es compasivo con los animales, por fuerza que no deja de serlo con las personas, y revela cierta delicadeza de sentimientos.

Por lo demás, la tarea del educador para completar la obra de despertar y alimentar inclinaciones simpáticas hacia los animales en sus educandos, es sencilla, pues se reduce á insistir en la conducta trazada en las líneas anteriores, y hacer lo que aconseja Marión en el siguiente pasaje (2):

«Es fácil al maestro hacer predominar en los niños hábitos de dulzura y de bondad hacia los animales. Sin duda el niño es naturalmente llevado á la destrucción y con gusto cruel: «Esta edad no tiene piedad». Pero tiene también «sensibilidades» que le hacen capaz por completo de interesarse por las costumbres de los animales, por los huevos de los pájaros, hasta por la

---

(1) «Acariciar á su vista un perro, un gato, es desenvolver esa simpatía que los niños más pequeños experimentan tan fácilmente por los animales». Mad. Necker de Saussure. *L'education progressive.*

(2) De sus *Leçons de Morale.* París, Armand Colin et Cie., 1882.

germinación y florescencia de las plantas. Sin gran trabajo puede desacreditarse entre los niños el estúpido placer de destruir los nidos, interesándolos en favor de la pollada, enseñándolos á vigilar, por el contrario, su conservación y á evitarle los daños que la amenacen (1). Es bueno también, y al mismo tiempo necesario, enseñar al niño que un gran número de animales, neciamente despreciados y perseguidos, son nuestros colaboradores; que ciertas especies, reputadas como perjudiciales, y como tales destruídas por los ignorantes, nos prestan, por el contrario, muy buenos servicios; que una ley especial, en fin, la ley Grammont, castiga con penas severas á los que, entre nosotros, maltraten á los animales domésticos. Pero estas razones de interés, á las que precisa dar todo su valor, no debieran ser las solas ni las primeras invocadas por nosotros á los niños. Lo que entre todo importa es llevarlos á comprender y á amar la naturaleza. Para esto dispone el maestro de muchos medios: el estudio bien conducido de la historia natural, la lectura de poesías discretamente escogidas, excursiones por el campo y recitados hábiles é interesantes, serán para él otras tantas ocasiones de hacer comprender y sentir al niño

---

(1) Dice MARIÓN en nota que pone á este pasaje: «En ciertos departamentos, la Administración ha tomado la feliz iniciativa de formar pequeñas asociaciones escolares para la protección de los animales, á semejanza de la gran *Sociedad protectora de los animales*, que tan grandes servicios ha prestado y que tanto honra á nuestro país». Véanse sus *Lecciones de Moral* citadas en la nota precedente, y téngase además en cuenta lo que á propósito de combatir el miedo decimos al respecto de los animales en el núm. **11**, sobre todo en la nota de la pág. 98, en donde transcribimos algunos ejemplos propuestos por MONTESINO. En cuanto á las sociedades protectoras á que alude Marión, ofrecen la doble ventaja de preparar el mejoramiento de las costumbres públicas, mediante los escolares, y de despertar y fomentar en los niños el espíritu de asociación, lo que constituye un bien que al cabo redundará en beneficio de esas mismas costumbres y por ello, de la sociedad entera.

que no estamos aislados en la naturaleza, que lazos estrechos nos unen á todos los seres, que analogías profundas nos ligan á todo lo que vive. Por lo demás, la enseñanza no valdrá á este respecto sino en cuanto que el maestro mismo dé el ejemplo y hable con el acento de un hombre en quien el amor de la naturaleza es un sentimiento vivo y verdadero».

56. Si reflexionamos algo acerca de las indicaciones hechas con motivo de los sentimientos relativos á la tendencia simpática en que nos ocupamos en el presente capítulo, comprenderemos sin gran esfuerzo el valor educativo que entraña la adecuada dirección de dichos sentimientos, no sólo por lo que mediante ella se pueden moderar las tendencias egoístas, conteniéndolas en sus justos límites, evitando que degeneren en vicios, sino también, y muy principalmente, por lo que las inclinaciones simpáticas contribuyen á infundir en el espíritu y el corazón de los niños las ideas y los sentimientos de la justicia y la caridad. Por uno y otro lado se impulsa el perfeccionamiento moral de esos novicios de la vida, en cuanto que por ambos caminos se les conduce á mejorar su naturaleza afectiva.

Téngase en cuenta, por otra parte, que, como insinúa Mad. Chasteau (1), la dirección que se quiera imprimir á los niños será más fácil, los preceptos que se les den mejor seguidos y el ejemplo que se les ofrezca más fecundo, si aman á las personas que les den preceptos y ejemplos. Inspirar la simpatía á los niños, la benevolencia, el respeto y el amor es, pues, el medio más eficaz para hacerlos obedientes, despertar en ellos los sentimientos que se quiera que tengan, educarlos bien, en una palabra. Toda la educación moral se funda, por lo tanto, en la manera como se dirijan en los niños sus

---

(1) En sus citadas *Lecciones de Pedagogía, Psicología y Moral aplicadas á la educación.*

inclinaciones simpáticas, con lo cual se declara el valor pedagógico de éstas.

Por lo mismo que los niños no tienen la reflexión, el razonamiento y la energía de voluntad que las personas mayores para dirigir de un modo conveniente sus inclinaciones, se dejan llevar fácilmente por sus primeras impresiones, y éstas son, por lo común, debidas á sus simpatías por las personas que les rodean, á las que, por lo mismo que les atraen, desean imitar. La *imitación* es, pues, un factor que precisa tener en cuenta para dirigir las inclinaciones simpáticas, por lo que debemos considerarla aquí particularmente.

57. Que los niños son imitadores, *grandes imitadores*, es cosa que todo el mundo sabe y puede comprobar diariamente, y que á su tiempo mostramos aduciendo ejemplos irrecusables, tomados de la vida ordinaria y de las observaciones debidas á varios psicólogos de la infancia (1).

Dejando á un lado la cuestión de saber qué es lo que los niños imitan mejor mediante esa especie de sugestión maquinal que los lleva á reproducir sin darse cuenta, instintivamente, los gestos, las actitudes, las acciones y hasta las ideas de otros niños, y, en general, de las personas que de ordinario les rodean, al punto de que cuando se les cuenta una historia, si llega á interesarles vivamente, reproducen los movimientos, los juegos de la fisonomía, los gestos del que habla;—dejando esa cuestión aparte, decíamos, lo que importa consignar aquí es que semejante tendencia ejerce una gran influencia en nuestra vida (las personas mayores

---

(1) Al estudiar en el tomo IV el desarrollo del niño, consideramos particularmente en él lo que llamamos entonces el *instinto de imitación*, que estudiamos en general en el núm. **12** (páginas 29-34) y con relaciones á sus *inclinaciones sociales* (*tendencia imitativa*), en el **53** (páginas 123-126).

no están exentas de la imitación, por más que no la manifiesten tanto como los niños) y es un gran medio de que disponen los educadores para dirigir á sus educandos á todos los respectos de la cultura (ya lo vimos en el lugar á que acabamos de hacer referencia), y en particular, por lo que atañe á la de las inclinaciones sociales.

Si el niño imita lo que ve, precisa presentarle buenos ejemplos, y, sobre todo, ganar sus simpatías en favor de la persona ó de lo que se quiere que imite, interesarle en favor de los ejemplos; mientras en más estima tenga á una persona y más la quiera, más inclinado se sentirá á imitarla; en esto se funda el poder tan eficaz y decisivo que en educación se reconoce unánimemente al ejemplo, que será tanto más seguido por el niño, cuanto más atractivo tenga para él, cuanto más simpática le sea la persona que se lo ofrezca. La *simpatía* y la *imitación* son, pues, las bases sobre que descansa la eficacia del ejemplo, el cual, si es un medio poderoso para la adquisición de conocimientos, lo es igualmente para habituarse á la práctica de la virtud. «Hay pocas gentes, dice la pedagogista citada en una de las notas anteriores (1), desgarradas moralmente, que no hayan sido pervertidas por el ejemplo; del mismo modo los que han llegado al más alto grado de la virtud, han estado la mayor parte del tiempo en contacto, desde su infancia, con personas virtuosas. Este contagio del orden, de la regularidad, de la razón, se ha utilizado en medicina para combatir los desórdenes nerviosos, poniendo frecuentemente en contacto personas en estado normal con personas en estado mórbido. Y no cabe dudar que análogo medio puede emplearse con fortuna cuando se trate de combatir el vicio por el contagio de la virtud».

«Puesto que el educador posee sobre los niños tan

(1) Mad. CHASTEAU, obra citada.

poderoso medio de acción, añade, que no descuide servirse de él. Que él mismo sea al principio el ejemplo que hayan de seguir. Que provoque la simpatía entre los niños bien inclinados y los que lo sean menos, de tal suerte, que los primeros contribuyan al mejoramiento de los segundos. Pero al mismo tiempo, que sea inflexible cuando advierta que en su rebaño se ha introducido una oveja enferma. El contagio moral es, si no más poderoso, al menos más rápido cuando se trata del mal que cuando se trata del bien. Si la virtud es, como se dice vulgarmente, y no sin alguna verdad, un hábito, el vicio es también un hábito que se adquiere tanto más pronto y es tanto más tenaz, cuanto más satisface el egoísmo y las pasioues naturales».

Aunque no sea enteramente de este lugar (pues aquí no es otro nuestro objeto que el de mostrar la cualidad de imitación que concurre en los niños y la eficacia que presta al ejemplo), debemos hacer una advertencia á propósito de la imitación, á fin de que no se abuse inconsideradamente de ella. Mientras más imitan los niños, menos ejercitan su espontaneidad, que conviene y precisa excitar y favorecer al respecto de toda su cultura. Y como uno y otro modo de actividad son necesarios y provechosos, es obligado conciliarlos de manera que, sin que se perjudiquen, se aprovechen las ventajas que cada uno ofrece. Al efecto, debe tenerse en cuenta que, como enseña la observación un poco atenta y hacen notar algunos psicólogos de la infancia, el niño que imita menos en apariencia es frecuentemente el que imita más; imita á los otros, se imita y se repite á sí mismo de una manera superior, siendo sus imitaciones cada vez menos superficiales, inflexibles é inseguras, por lo que indudablemente pone en ellas algo de espontaneidad. Como quiera que sea, lo que importa es, según ya hemos dicho, conciliar ambos modos de actividad, y aprovechar la imitación en el sentido indicado más arriba, á cuyo efecto hay que atender en los ejem-

plos que se ofrezcan á los niños, no sólo á que sean buenos, sino á que estén al alcance de éstos; es decir, que sean proporcionados á su edad y á sus disposiciones naturales y adquiridas, cuidando de evitar los actos que los niños no deban imitar, y vigilando los móviles que les impulsen á hacerlo.

Es esto último tanto más obligado, cuanto que el contagio de sentimientos que por virtud de la imitación se produce entre los niños, es mayor al respecto de las pasiones y se halla en razón directa de la energía ó violencia con que éstas se expresan; y ya hemos dicho cuánto precisa vigilar en los niños esa enfermedad del sentimiento (**26**). No debe olvidarse á este respecto, que entre las pasiones más contagiosas figuran el miedo, la envidia, los celos, la cólera y otras por el estilo, que con frecuencia se posesionan del corazón de los niños mediante la imitación, como en los lugares respectivos hemos hecho notar. En un sentido contrario, puede utilizarse el contagio de que tratamos para comunicar á los niños entusiasmo y ardor por el trabajo, y la práctica de las buenas obras, sobre todo en las escuelas.

58. Por más que en lo que hemos dicho hasta aquí con motivo de los sentimientos sociales, hacemos las indicaciones necesarias para su aplicación en las escuelas primarias, precisa insistir en este punto, como lo hicimos al tratar de las tendencias egoístas, al intento de poner en claro lo que en favor de la cultura de dichos sentimientos cabe hacer mediante la educación colectiva, así como lo que ésta puede contrariarla; de semejante modo se pondrán más de relieve los medios de acción de que disponen los maestros para dirigir en sus educandos los sentimientos derivados de la tendencia simpática.

Conviene en primer lugar, que insistamos en que, por virtud de su modo de ser, la educación colectiva, ó la

escuela, es ya de por sí un medio natural de cultura de dichos sentimientos, en cuanto que excita á los niños al compañerismo y la amistad, y por el hecho mismo de la sociabilidad que implica, contrarresta el desarrollo excesivo del egoísmo en sus varias manifestaciones, y ya dijimos en el capítulo anterior (véase la conclusión con que lo terminamos; **42**), que en la mayoría de los casos, al menos, el mejor medio de dirigir los sentimientos de la tendencia personal, tan naturales y vigorosos en la niñez, consiste en oponerles los de la tendencia social. Excitando y fomentando en los alumnos el compañerismo y la amistad, poniéndoles en condiciones de que se auxilien mutuamente, haciéndoles practicar mancomunadamente ciertos trabajos, exhortándoles, no sólo á que se respeten, sino á que se miren con benevolencia y amor, y por otros medios análogos, pueden los maestros hacer mucho para desenvolver en sus educandos la simpatía y los sentimientos que de ella se derivan. En cuanto que la escuela es una sociedad en miniatura, preparación para la vida social, por fuerza que, siquiera sea dentro de cierto límite y grado, pone en ejercicio, si no todos, los fundamentales sentimientos relativos á la sociabilidad, con lo que crea ya hábitos á este respecto.

La misma ponderación que encuentran en la escuela los sentimientos personales, hallan los de la familia para no llegar á convertirse en el egoísmo, en la tendencia, en cierto modo viciosa, que en este mismo capítulo hemos señalado (**50**). Es la escuela una como dilatación de la familia, y crea con nuevos intereses nuevos afectos, que contrarrestan el exclusivismo de los domésticos, haciendo ver al niño prácticamente que también debe benevolencia, respeto y amor á otras personas (maestros y condiscípulos); y al ponerle en el caso de revelar y poner en acción los sentimientos denominados electivos (la amistad engendrada por el compañerismo), lo introduce en la vida social, para la que la

escuela le prepara, como que representa la transición entre la vida de la familia y la de la sociedad propiamente dicha. De aquí el carácter de institución social que todo el mundo reconoce á la escuela, cuyo fin en tal concepto es, como se ha dicho, formar las nuevas generaciones, no á medida del azar, de los caprichos individuales ó de las miras estrechas de la familia, sino en vista de la vida común ulterior y en razón de las necesidades de la sociedad; y por esto se dice también que á tal sociedad, tal escuela, é inversamente, que tanto vale la escuela, tanto vale la sociedad que de ella sale. Ello es que la escuela, al refrenar los sentimientos domésticos, en lo que de egoístas tienen, favorece el desarrollo de los sociales, sobre todo si el maestro sabe sacar partido de los medios que pone á su disposición el espíritu de colectividad que en ella predomina y esencialmente la caracteriza.

Como oportunamente insinuamos (**52**), la escuela puede contribuir de un modo eficaz, y en mayor grado que la familia, á cultivar en los niños los sentimientos cívicos y el patriotismo—su más elevada expresión—mediante las enseñanzas que en ella se dan, tales como la geografía, la historia nacional (sin prescindir de la que al arte se refiere), la moral, la instrucción cívica y aun también con ocasión del lenguaje, que, como se sabe, es uno de los elementos que integran la nacionalidad y medio de la manifestación de la vida social. Sin incurrir en los optimismos y pesimismos, contra los que á su tiempo prevenimos á los maestros (1), harto se echa de ver que la escuela, más que la familia, puede poner á servicio de la cultura de los sentimientos que nos ocupan las enseñanzas enumeradas, mediante los

---

(1) Véanse los números **163** (páginas 452-457) y **192** (páginas 479-482) del tomo VI, en donde tratamos del carácter de *sinceridad* que debe revestir la enseñanza de la Historia y la Geografía: lo que decimos á propósito de estas materias es aplicable á las demás.

respectivos ejercicios, en los que con tal intento, deben introducirse narraciones y biografías adecuadas, comparaciones y reflexiones, y cuanto á la vez que á ilustrar, pueda contribuir á enardecer el sentimiento patrio en el corazón de los niños. Respecto de la manera de proceder en este punto, ténganse en cuenta las indicaciones que á propósito de la metodología de las referidas enseñanzas hicimos en el tomo VI, que acabamos de recordar (1).

Todo lo que sea reprimir las manifestaciones viciosas del egoísmo, favorecer los sentimientos simpáticos, no limitarlos á la familia, sino hacerlos extensivos á la escuela y la sociedad en general, fomentando mediante ello el compañerismo y la amistad, contribuye necesariamente á despertar á los niños á la vida de los sentimientos humanitarios, á la benevolencia, el respeto, la beneficencia, la caridad, que son manifestaciones de un filantropismo ó humanitarismo incipiente que al cabo arraigará en el corazón de los niños por virtud de los hábitos que la vida escolar les impone, hábitos tanto más firmes, cuanto que nacen de la práctica y crecen y se desenvuelven en unión de lo particular y lo concreto. El respeto y el amor que el escolar llega á sentir por su maestro; la simpatía, la benevolencia y el cariño que experimenta por todos ó por algunos de sus compañeros; las amistades que con éstos contrae; los servicios que mutuamente se prestan los alumnos en la escuela, todo ello, reforzado y fecundado por el ejemplo de aquél y la instruccion que le suministra, constituye una enseñanza viva que, discretamente dirigida, no dejará de arraigar y fructificar en los jóvenes corazones, creando hábitos de sociabilidad que constituyen la expresión

(1) No hay para qué advertir que la enseñanza de la Historia nacional y universal, así como la de la Moral ó Ética, es un medio natural de que dispone la escuela, más que la familia, para cultivar en los niños los sentimientos sociales, y excitarlos á la práctica de los deberes que con ellos se relacionan.

más adecuada que puede pedirse á los niños, de los sentimientos filantrópicos ó humanitarios.

Por todos los conceptos que acabamos de indicar, es la escuela un medio el más adecuado, por su naturaleza y los recursos que en ella tiene á su disposición el maestro, para la cultura de los sentimientos de simpatía, altruistas ó sociales.

59. Pero si todo esto es cierto, no lo es menos que la escuela ofrece, por el hecho mismo de la sociabilidad, peligros evidentes para la cultura de los sentimientos de la tendencia simpática. Del mismo modo que vimos (**42**) que pueden amortiguarse y aun pervertirse ciertos sentimientos (por ejemplo, los de honor, dignidad y cuantos se refieren al de personalidad) mediante una emulación mal dirigida, cabe que suceda con los sociales de amistad, compañerismo, benevolencia, respeto, etc. Como á su tiempo se dijo, la emulación puede engendrar en el corazón de los niños la envidia, los celos y hasta el odio; es decir, cuanto más y más eficazmente conspira á relajar y á trocar en verdadera enemiga los vínculos sociales.

Precisa, pues, á los maestros proceder con discreción suma á propósito de la emulación, resorte que, si lo es del bien en cuanto que hace vibrar cuerdas sonoras y delicadas del sentimiento, lo es también del mal, por lo que puede contribuir á despertar en los corazones jóvenes rencillas, rencores y enemigas. Necesitan además los maestros no menos discreción en sus relaciones con los alumnos, evitando preferencias ó distinciones que puedan parecer injustas, y aun proceder con parsimonia respecto de las justificadas, pues por este camino se va también á aquel resultado; este es otro peligro, y no de los menores, que ofrece la vida colectiva de la escuela para la buena dirección de los sentimientos sociales ó altruistas; un sistema de premios ó distinciones en que no se tenga presente esta circunstancia, es se-

millero de ojerizas, celos y envidias entre los escolares, que al cabo se determinan en profundas y persistentes antipatías y malquerencias. Lleva á éstas igualmente, produciendo los mismos amargos frutos, es decir, crear enemigas entre los escolares é imposibilitar una acción fecundante sobre las inclinaciones simpáticas, el sistema de encomendar á unos alumnos la vigilancia de sus compañeros, pues como nunca son los niños tan imparciales como el maestro, y siempre se dejan llevar de sus particulares afectos (respecto de este punto insistimos en el cap. V, al tratar en particular de la disciplina), son con frecuencia injustos con algunos de sus condiscípulos, los que por tal motivo los miran con prevención y recelo, con cierta inquina nada á propósito para mantener apretados en toda la clase los lazos de la sociabilidad: el mero hecho de la vigilancia es ya de por sí, sin que los que la ejerzan incurran en injusticias, motivo sobrado para despertar rivalidades y antagonismos. Añadamos á los apuntados otro inconveniente más grave aún que ofrece la vida colectiva de la escuela al respecto de los sentimientos sociales; nos referimos á las delaciones de unos alumnos por otros, que tan comunes y naturales son y que muchos maestros tienen el poco tacto de autorizar, provocar y alimentar. Nada más pernicioso para crear hábitos de compañerismo y de amistad que estas *acusaciones*, mediante las que unos niños se hacen odiosos á otros, y entre todos se establecen los antagonismos á que acabamos de aludir, agravados por la circunstancia de que el que acusa lo hace espontáneamente, no por deber, y revela por ello sentimientos que deben reprimirse, y, sobre todo, malquerencia hacia determinados compañeros, que á menudo es hija del deseo de venganza, originado, bien en las rencillas propias entre niños, bien en la superioridad en algún respecto con que se siente humillado el delator por aquel á quien acusa, y de quien por lo mismo, anhela vengarse.

Se comprende fácilmente, por estas ligeras indicaciones, cuánto importa vigilar las relaciones entre los escolares, á fin de que por los medios señalados no se esterilice ni estorbe, por el hecho mismo de la colectividad, la acción influyente y beneficiosa que este hecho implica al respecto de la cultura de los sentimientos sociales. Ser muy cautos en conceder cargos de vigilantes á los niños, á los que se debe explicar lo que su cargo les exige, que nunca es el espionaje, y cómo deben proceder para mantener el orden entre sus compañeros, y en todo caso, cuidar mucho de la elección que se hace; reprobar siempre con energía las delaciones hechas por los alumnos que no estén encargados de vigilar, y proceder con todos los escolares, no sólo con la circunspección aconsejada antes á los respectos dichos, sino muy principalmente con completa imparcialidad, es lo que al maestro incumbe hacer para evitar que se aflojen y relajen, que se truequen en enemiga los vínculos de compañerismo y amistad, de sociabilidad, que la vida colectiva de la escuela presupone, y en que tan valiosa ayuda encontrará todo buen maestro para la obra de fecundar en sus discípulos los sentimientos de simpatía, benevolencia y amor hacia sus semejantes.

CAPÍTULO V

DIRECCIONES PARTICULARES PARA LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS SUPERIORES.—LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

60. Idea de los sentimientos llamados superiores: sus clases.—61. Caracteres que los distinguen de las demás inclinaciones y por los que se patentiza su importancia.—62. El amor á la verdad como uno de esos sentimientos y como inclinación natural é instintiva del alma humana.—63. Sus manifestaciones principales en los niños.—64. La curiosidad como la primera de esas manifestaciones.—65. La credulidad como otra de ellas.—66. La veracidad en el mismo concepto.—67. La propensión á la mentira en los niños; sus causas generadoras en ellos, y sus clases.—68. Medios de favorecer en los niños sus propensiones á la verdad y de oponerse á que arraigue en ellos el vicio de mentir.—69. El amor al bien como otra inclinación natural del alma humana.—70. Indicaciones respecto de su cultura.—71. El sentimiento religioso como también original y primitivo en el hombre y en el niño: carácter con que se manifiesta en éste.—72. Necesidad de dirigirlo mediante la educación, y razones que obligan á ello; enfermedades que se originan al cuerpo y al espíritu de los extravíos del sentimiento religioso.—73. Sentido con que debe iniciarse la cultura religiosa del niño.—74. Procedimientos generales que al efecto deben seguirse: el ejemplo, las comparaciones y la intuición sensible é intelectual y moral.—75. La enseñanza científica como medio de cultivar el sentimiento religioso; indicaciones acerca de la manera de proceder al efecto.—76. Papel de la escuela al respecto de la educación religiosa, y sentido con que debe realizarla. Carácter eminentemente religioso que tiene la escuela por sí misma.

60. Las inclinaciones *superiores*, llamadas también *racionales*, son como las más altas y nobles de la escala que forman las manifestaciones del sentir anímico, y en que, partiendo de lo más grosero, de los apetitos mismos, asciende el sentimiento á regiones más elevadas, ganando en extensión, pureza y desinterés. Mediante ellas somos llevados á buscar, no placeres corporales, ni satisfacciones de amor propio, ni aun los goces de la simpatía, sino emociones de un orden verdaderamente superior hasta respecto de las que proporciona la misma vida social. Representan estas aspiraciones el deseo en el hombre de buscar y realizar lo que hay de mejor en cada una de sus facultades; lo que expresa la

perfección de éstas y como su peculiar finalidad, que para la inteligencia es la *Verdad*, para la voluntad la *Bondad*, y para el sentimiento la *Belleza*. A estas tres categorías, que representan lo infinito y el ideal, refieren los psicólogos los sentimientos superiores, que reducen á estos cuatro: el *amor de lo verdadero*, el *amor del bien*, el *sentimiento religioso*, y el *amor de lo bello*. A éstos se añade el *sentimiento jurídico*, que dimana de la misma fuente que el del bien, con el que generalmente se congloba.

Tales son, pues, los sentimientos de cuya cultura hemos de tratar en el presente capítulo.

61. Para que se comprenda bien la importancia que entraña esta cultura, procede, antes de señalar los medios más adecuados de realizarla, que determinemos los caracteres por que se distinguen de las demás las inclinaciones superiores, y mediante los cuales nos penetraremos mejor de la excelencia é importancia de estos sentimientos. Semejantes caracteres pueden resumirse en los cinco siguientes, que todos los psicólogos están de acuerdo en reconocer, á saber:

1.° *Las inclinaciones superiores aspiran al infinito y al ideal, y nunca se hallan plenamente satisfechas.*— No son como los apetitos que conocen la saciedad y que llevan al disgusto, pues así en la indagación de la verdad como en la contemplación de la belleza, el espíritu no se satisface ni jamás se encuentra satisfecho, como lo revela el aforismo vulgar, aplicable á las demás esferas de los sentimientos superiores, de que «quien más sabe, más quiere saber». A medida que más se penetra en el campo de la ciencia, del bien, de la religión y de la belleza, más horizontes se descubren, el sentimiento se dilata, aspirando á realizar el *más* que descubre, que aumenta, y como que se aleja conforme á él nos aproximamos.

2.° *Las aspiraciones superiores son racionales, por*

lo que no se dan más que en los seres dotados de razón.— Mediante este carácter se afirma el de ser ideales que acabamos de reconocer á las aspiraciones que nos ocupan. Porque siendo la razón la facultad de lo absoluto y lo perfecto en todos los órdenes, mediante la que concebimos lo mejor, lo más perfecto en todo, es la facultad del ideal, el cual no conocemos más que por la razón, que es la que nos impulsa á perseguirlo, presentándonoslo ante la vista. Los seres que no tienen razón no pueden conocerlo, y, por lo tanto, no se sienten aguijoneados por el anhelo de alcanzarlo.

3.° *Las inclinaciones superiores son esencialmente impersonales, eternas y universales.*—Quiere decirse con esto que el objeto de semejantes aspiraciones es independiente de todo ser limitado, de toda persona, en cuanto que no pertenecen á ninguna en particular. Como dice Marión, repitiendo y parafraseando un dicho vulgar, «la verdad no pertenece á nadie, y aun los que la descubren no pueden decir *mi verdad*, pues ésta es el bien común de las inteligencias. No hay aquí una satisfacción egoísta, estrecha, personal, para quien la experimenta, sino una satisfacción mirada por el mismo que la siente como dotada de un valor absoluto *siempre y por todas partes*, para todo hombre» (1). Lo mismo exactamente cabe afirmar respecto de la bondad, la religión y la belleza.

4.° *Las inclinaciones superiores son también esencialmente generosas y comunicativas.*—El hombre que experimenta estos sentimientos, no se contenta con disfrutar él de los goces que proporcionan, sino que desea que los demás gocen de ellos, con lo que goza tanto ó más que con los propios placeres. Se explica por este hecho el afán que muestran los hombres por difundir la verdad, animar á los demás á que contemplen las bellezas naturales y artísticas, y á que

(1) *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*, ya citadas.

comulguen con ellos en las mismas creencias religiosas, lo que da margen al proselitismo; todo lo cual implica el deseo desinteresado de que los demás gocen con lo que nosotros gozamos, en lo que ni cabe mayor pureza de motivos, ni menos egoísmo.

5.º *Las aspiraciones superiores son la fuente de las más altas manifestaciones de la actividad humana.*— De las indicaciones que preceden se colige, en efecto, que los sentimientos que nos ocupan dan lugar, en sus diversas esferas, á la ciencia, la virtud, la religión y el arte en cuanto de más puro é ideal entrañan, por lo que constituyen, no sólo la eflorescencia de nuestra vida afectiva, sino la de la actividad toda del espíritu.

Tales son, pues, los caracteres distintivos de las inclinaciones ó sentimientos superiores; por ellos se comprenderá la importancia que reviste su cultura, la que es, por lo mismo, considerada como base de la educación moral; de aquí que dichas inclinaciones sean tenidas, además de racionales, como morales. Lo que más adelante decimos confirmará plenamente esta afirmación.

62. Entre los sentimientos superiores, el *amor á la verdad* es uno de los que primeramente deben considerarse por las aplicaciones que tiene á la educación. Se refiere á la sensibilidad intelectual, y consiste en la inclinación que lleva al hombre á buscar lo verdadero por sí mismo, solo, sin preguntarse si lo que busca podrá ser útil para sí ó para los demás; indaga la verdad por el deseo de encontrarla, por el placer que le proporciona su posesión, y porque anhela saber por saber, sin la mira interesada de la utilidad que le reporte. En este sentido constituye semejante aspiración una de las más nobles y puras de las que anidan en el corazón humano.

El punto de partida, la base fundamental de este sentimiento, debe buscarse en la necesidad que siente el

hombre, desde el alborear de su vida, de conocer, de saber y de comprender, y se traduce en esa curiosidad que recorriendo los grados más variados y tomando las más diversas formas, desde la estéril avidez de buscar novedades, hasta la fecunda ambición del sabio é inventor, lleva al alma humana, aguijoneada por el acicate del misterio, á buscar la verdad como su alimento natural. Este es uno de los caractéres por los que se distingue el hombre esencialmente de los animales, en los que algunos han pretendido descubrir algo de ese amor á lo verdadero y una curiosidad análoga á la nuestra (1).

Dejando á un lado esta cuestión de psicología comparada, y fijándonos en lo que importa para nuestro propósito, en lo que no puede menos de convenirse es en que. en una ú otra forma, con mayor ó menor intensidad, el deseo de saber, el amor á la verdad, constituye una inclinación natural en el hombre, al que infunde, con la aspiración á lo infinito, sentimientos puros y desinteresados, que sin pensarlo le impulsan hacia el ideal, y le proporcionan las más nobles satisfacciones, llevándole á veces hasta el sacrificio; la ciencia ha tenido, tiene y tendrá sus héroes y sus mártires.

---

(1) Los ejemplos que se citan para mostrar que existe en los animales la tendencia á la verdad ó cierto como amor á ella, no pueden tomarse, ni con mucho, como decisivos, sino que hay que referirlos, no á esa curiosidad que es signo del puro amor á lo verdadero, sino á otra más baja, que sin duda se da también en el hombre, y que tiene su origen en el sentimiento de la novedad, el instinto de conservación, la desconfianza, la glotonería, y del que evidentemente damos pruebas cuando, por ejemplo, nos detenemos á contemplar un escaparate lujoso, obedeciendo á una curiosidad de un orden inferior, cuyo punto de partida, lejos de ser el placer de buscar por buscar, lo constituye con frecuencia la simpatía, el amor propio ó la malevolencia, como atinadamente hace observar Marión al oponerse á la creencia contraria, expresada por Darwin con motivo de observaciones hechas á este respecto en unos monos del Jardín Zoológico de Londres.

63. Según queda insinuado en las indicaciones que preceden, el amor á la verdad existe latente en el alma humana desde un principio, por lo que es un sentimiento natural en el niño, que lo muestra desde que comienza á ejercitar sus sentidos. Confirman este aserto ciertos hechos, fáciles de verificar, mediante los cuales no hacen los niños otra cosa que evidenciar la existencia de ese sentimiento, siquiera se halle en ellos en estado rudimentario, como se hallan todas sus demás energías anímicas.

Manifiéstase primeramente esa que ha sido calificada de «bella pasión del hombre», por cierta expresión de disgusto y dolor reflejada por el niño cuando oye hablar de cosas que no conoce ó no entiende, y por la que revela lo que Sully llama el «sentimiento de ignorancia y de perplejidad en presencia de lo desconocido». Indica por esto el niño que le contraría no saber aquello de que se trata, y que tendría placer en saberlo, en conocerlo, en averiguarlo; es ésta ya una manifestación, expresada como él puede hacerlo, de su deseo de saber, de su amor á la verdad, y tanto más desinteresada, cuanto que no persigue con ello fin alguno utilitario de que pueda darse cuenta, sino sólo el placer de saber, que en semejante caso es puro, puesto que aspira á saber por el solo deseo de saber.

A esa manifestación negativa del amor á lo verdadero hay que añadir la positiva, consistente en la satisfacción que experimenta el niño cuando descubre una cualidad que desconocía en algunos objetos, y semejanzas y diferencias nuevas para él entre éstos, resuelve un problema de aritmética ó de geometría, halla por sí la verdad que se le quiere enseñar, etc. El deleite que le proporcionan la sorpresa y la novedad (dos estimulantes poderosísimos de su atención) comprueba también lo que decimos. Que fermenta en el corazón de los niños el sentimiento de amor á lo verdadero, el deseo de saber por saber, lo declaran con toda evidencia

los hechos que aquí señalamos, tan vulgares y fáciles de comprobar: ¿quién, que ande entre niños, no ha sorprendido alguna vez en éstos las expresiones de satisfacción y placer que siguen á la adquisición de conocimientos, á la posesión de verdades que antes desconocían?

Las preguntas continuas é insistentes que á todas horas hacen los niños sobre cuanto ven; su impaciencia por que se les explique todo; su afán por examinar exterior é interiormeute los objetos que caen en sus manos ó están á su alcance (lo que les lleva hasta destruirlos, principalmente sus juguetes, y da margen para que se repita que están fuertemente tocados del *espíritu de destrucción*), son manifestaciones del deseo de saber, del amor á la verdad. Sin duda que, como indica Mad. Chasteau, esas «primeras manifestaciones son groseras, y nos hallamos á veces tentados á referirlas á otra tendencia; sin embargo, es fácil reconocer que todo niño experimenta disgusto ó malestar en presencia de lo desconocido, que no puede soportar lo inexplicado, y que este deseo de saber, de conocer por el solo placer de conocer, aun cuando no saque de ello provecho alguno, es la buena y sana curiosidad, que nunca estimularemos lo bastante» (1).

Las manifestaciones más interesantes, al respecto de la educación, porque los niños hacen ostensible el sentimiento que nos ocupa, son la *curiosidad*, la *credulidad* y la *veracidad*, que conviene que consideremos particularmente, por lo mismo que en ellas encontraremos direcciones que señalar á la discreción de los maestros, para la cultura de dicho sentimiento y para despertar y alimentar en los niños el gusto por el estudio.

---

(1) Mad. de Chasteau. *Lecciones de Pedagogía, Psicología y Moral* citadas.

64. En cuanto á la *curiosidad*, mostrado quedó á su tiempo que los niños son *grandes curiosos*, pues que, como dice Figuier, «el sentimiento de una insaciable curiosidad se halla apoderado del alma en los primeros tiempos de la vida» (1). Lo que ahora importa tener en cuenta es que si la curiosidad es al principio enteramente egoísta y sensual en los niños, como los psicólogos de la infancia reconocen, se convierte instintiva y gradualmente en un sentimiento desinteresado, que tiene algo de científico, en cuanto que entraña el deseo de saber sólo por saber, y una aspiración á alimentar el alma de verdades. Por otra parte, si, como en los lugares á que acabamos de hacer referencia quedó sentado, la curiosidad es un móvil poderoso para empujar al niño al estudio (sobre todo en cuanto que es uno de los más eficaces estimulantes de la atención), lo es al propio tiempo y no menos poderoso de la afección, y, en general, de la actividad toda. En tal sentido, es la curiosidad un medio de cultura del sentimiento y de la voluntad, y concretándonos á nuestro objeto, la expresión más profunda y más genuina del deseo de saber, del amor á la verdad, que el niño busca por sus investigaciones y, sobre todo, por las preguntas á que antes hemos aludido. Ya lo hemos dicho: los niños preguntan mucho para enterarse de lo que no saben, para averiguar la verdad de las cosas; y preguntan porque son curiosos, porque sienten la necesidad de averiguar esas verdades, de enterarse de lo que ignoran; he aquí la razón determinante de esos *porqués* repetidos que, á fuerza de ser incesantes y variados, llegamos á tener

---

(1) Sobre el instinto de curiosidad en los niños, téngase presente lo dicho en el tomo IV, principalmente en el núm. **17** (páginas 29-33). Aparte de otras referencias, en el tomo VI hablamos también de la curiosidad á propósito de la educación de los diversos poderes mentales, en general y particularmente considerados, y en este último concepto al tratar en concreto de la atención.

como enojosos; y he aquí también un medio eficacísimo de que disponen los educadores para cultivar uno de los sentimientos más nobles y desinteresados de los que anidan en el fondo del alma humana: el deseo de saber, la aspiración á encontrar la verdad y á deleitarse con su posesión y contemplación.

65. A la curiosidad acompaña en los niños una disposición innata como ella, que consiste en aceptar la palabra de otro como verídica: la *credulidad*. Condición necesaria de toda educación, se revela por ella que «somos formados por completo para la verdad, que nuestra inclinación no nos lleva nunca á sospechar primitivamente la mentira, el error, y que por instinto creemos lo que se nos dice» (1). De aquí la credulidad nativa del niño mientras no se le engaña; credulidad que reviste una forma pasiva, en tanto que no se despierta el espíritu de investigación y examen. «El niño es naturalmente confiado; si titubea y desconfía, es porque ha sido engañado. Precisa, pues, respetar en él esta nueva forma del sentimiento de lo verdadero: á la credulidad hacia otro responde la veracidad personal. El niño no miente sino cuando ve á su alrededor algún ejemplo de mentira, de disimulo ó de fingimiento. El amor á la verdad está naturalmente en nosotros, porque nos sentimos formados para la verdad, y también porque la verdad es bella, y nosotros amamos lo bello» (2).

Decimos que la credulidad es natural en el niño, y este aserto merece que lo comprobemos, siquiera sea á la ligera. La palabra *credulidad* significa la facilidad en creer con un fundamento muy ligero en todo y á todo el mundo, y tal inclinación implica incapacidad de

---

(1) Marión. *Lecciones de Psicología*, etc., citadas.

(2) Rousselot. *Pedagogía para uso de la enseñanza primaria*, ya citada.

juzgar por sí mismo, que es lo que ocurre á los niños (mientras más pequeños más crédulos son), que comienzan á ver por sus ojos, á oir por sus oídos, antes de creer en el testimonio de otros, á lo que llegan por este camino, es decir, por el ejercicio de los sentidos, que es lo que constituye la base de su credulidad primitiva. De aquí que sean naturalmente confiados, crédulos en las palabras de los demás, hasta el punto de dar su asentimiento á los más inverosímiles absurdos, como los cuentos estrambóticos que para acallarlos ó dormirlos les refieren sus niñeras. Como quiera que sea, precisa contar con esta inclinación instintiva, que es una manifestación de la tendencia á la verdad, para dirigir su educación, especialmente la del sentimiento (1).

66. La misma credulidad nativa que distingue al niño, origina en él el sentimiento de *veracidad*, que ingenuamente manifiesta antes que las experiencias de la vida le induzcan á producirse de otro modo. El niño, se ha dicho con razón, es originariamente verídico. Por lo mismo que lo cree todo, que todo lo toma como verdadero, se siente inclinado á ser por su parte verídico. Es éste un sentimiento tan natural como el anterior, y que originariamente radica en el fondo del alma humana, de la que constituye uno de sus mejores ornamentos; pues, como dice Marión, «la veracidad, ó necesidad de decir verdad, puede llegar hasta el sacrificio; cuando creemos poseer una verdad, queremos decirla, y el proselitismo consiste en proclamarla, cueste lo que cueste, en llevarla lejos, y en dar, en caso de necesidad, la vida por ella» (2). Confirma este aserto el

---

(1) Sobre este punto de la credulidad debe consultarse el capítulo que á ella consagra BERNARD PÉREZ, en su citado libro *La educación desde la cuna*.

(2) KANT dice por su parte: «Un segundo rasgo, al que precisa especialmente aplicarse en la formación del carácter del niño, es la

hecho de que los hombres de ciencia apenas se creen en posesión de una verdad, sienten como comenzón por divulgarla, y que, en general, nada nos ofende tanto como que se nieguen las verdades que decimos. En cuanto á los niños, hasta en los casos en que se proponen mentir dejan escapar la verdad, que comunmente denuncian, cuando de palabra faltan á ella, en la expresión que toma su rostro. Una de las ofensas mayores que puede hacerse á los niños consiste en negar la verdad que dicen, en no creerlos cuando son sinceros ó verídicos; cuando, no siéndolo, se les contradice, no saben salir del paso y ellos mismos nos dan la razón de palabra ó mediante el silencio. Constituye esto una prueba más de la inocente, aunque frágil sinceridad de los niños.

Los educadores deben aprovechar también esta disposición natural de la niñez, favoreciéndola todo lo posible, no sólo porque mediante ella puede fortificarse el amor á lo verdadero, de que es manifestación espontánea, sino porque la falta de sinceridad y de veracidad constituye defectos muy graves de educación, que á toda costa precisa evitar.

67. Opuesta á la cualidad en que acabamos de ocuparnos, y en cierto modo contradictoria del amor á lo verdadero que, como hemos afirmado, es un sentimiento instintivo del alma humana, se nos ofrece la propensión á la *mentira*, á la que los niños son dados (aparte de lo que quepa atribuir á la herencia, por vicios de educación principalmente), desde su más tierna edad, como unánimes reconocen cuantos de cerca estudian á la infancia. Constituye esto como el reverso de la medalla cuyo anverso acabamos de examinar, el lado

---

veracidad, que constituye, en efecto, el rasgo principal y el atributo esencial del carácter. Un hombre que miente, carece de carácter, y si hay en él algo de bueno, se lo debe á su temperamento».

malo de la esfera de la vida afectiva á que de presente concretamos nuestras observaciones.

Lo mismo que se ha discutido y se discute mucho sobre si el niño es esencialmente bueno ó malo, se ha discutido y se discute sobre si es ó no naturalmente mentiroso. Sin duda que la propensión á mentir se revela en los niños, por actos repetidos y evidentes, desde que son muy pequeños (por lo que ha podido decirse que «el niño es esencialmente mentiroso»); pero aparte de que no siempre conocen el mal que esta falta entraña, al menos el mal moral, debe tenerse en cuenta que la mentira es en ellos el fruto de sus experiencias, así como de las torpezas y malos ejemplos de sus educadores. Conformes con esta opinión de Marión, importa añadir que con frecuencia es la educación la que más eficazmente contribuye á que los niños adquieran el hábito de mentir, ora por miedo á los procedimientos duros y violentos, tan en boga entre no pocos educadores, bien por falta de tacto en éstos: el temor al castigo, á los tratos duros, etc., induce muchas veces á los niños, no ya á ocultar la verdad, que no fuera lo peor, sino á faltar á ella, á mentir con más ó menos descaro. Pero nótese que en estos casos emplea el niño la mentira, ó para conseguir un bien, ó para evitar un mal (según él lo entiende, á su manera), por lo que no constituye un fin, sino un medio, del que hasta la naturaleza le excita á valerse, como atinadamente hace notar M. Bernard Pérez en el siguiente pasaje de su citado libro *La educación moral desde la cuna:*

«Sería larga la enumeración de todas las causas que pueden inducir al niño, lo propio enteramente que al adulto, á engañar. Citemos algunas entre las principales. La naturaleza misma, preciso es confesarlo, es nuestra primera maestra de error: engañándonos, nos da el ejemplo de engañar. Quiero hablar de esas apariencias que ella nos induce á tomar por realidades, de las ilusiones de que ninguno de nuestros sentidos se halla

exento. Desde un principio se ve el niño sorprendido y contrariado por errores que le engañan. Su franqueza, no menos que su confianza universal, no parece todavía afectada. Pero no es lo mismo cuando nos ve, como los objetos y por medio de los objetos, tratar de engañarle, ya para distraerle, bien para serle útil. Se irrita de esas supercherías ostensibles cuando le son verdaderamente desagradables, lo mismo que experimenta dolor moral, cierta confusión, cuando trata de ocultar una primera falta. En definitiva, somos nosotros, cualquiera que sea la habilidad que pongamos en ello, los primeros en dejarnos coger por el niño en flagrante delito de mentira. Pero ésta cuesta bien poco al niño, quien recibe el ejemplo frecuente de ella, de su medio ó de sus pequeños compañeros.»

Para completar este análisis de la mentira en el niño, conviene tener en cuenta las siguientes atinadas observaciones de Mad. Chasteau (1):

«Hay diversas clases de mentiras. Las hay que hasta son casi constitucionales en los niños, y de las que por ello es bien difícil curarlos. Tales son las que provienen de una vivacidad muy grande de imaginación, la cual agranda á placer todas las cosas, todos los hechos y todas las circunstancias, de tal modo que el embustero es un ser casi inconsciente. La mentira es familiar á ciertas poblaciones meridionales, en las que los novelistas van á buscar tipos que encontramos en seguida verdaderos y naturales (2). Otros mienten por vanidad,

---

(1) De sus citadas *Lecciones de Pedagogía, Psicología y Moral aplicadas á la educación.*

(2) Como comprobante de esta opinión de Mad. Chasteau, citaremos esta afirmación de KANT: «Muchos niños tienen una inclinación á la mentira, que con frecuencia no reconoce otra causa que cierta vivacidad de imaginación». En efecto; la observación diaria y más común, muestra que con frecuencia los niños llegan á connaturalizarse con lo que su fantasía les pinta, hasta el punto de creerse ellos mismos y referir á los demás como verdades inconcusas las

por ostentación; lo que es debido á la necesidad de parecer que prevén ese defecto. En fin, de todas las mentiras, la más triste por sus consecuencias es la que es prevista, calculada de antemano, largamente meditada, y cuyo objeto es, ora nuestro bien, ya el mal del prójimo».

Concluyamos con una observación que, á la vez que consoladora, es una advertencia para los educadores: el niño no miente por puro placer de faltar á la verdad; no se vanagloría con su primera mentira; el sentimiento que experimenta en tal caso es tan penoso, que él triunfa súbitamente y le hace confesar la falta que quería cometer (1). Añadamos que, como ya observara Kant, á que la mentira se convierta en hábito, contribuyen mucho los padres, especialmente las madres, por mirarla como cosa nula ó de mediocre importancia, cuando no como una prueba lisonjera para ellos de las disposiciones y de las capacidades de sus hijos; es muy común reir la *gracia* á los niños que tienen cierto desparpajo, cierta invectiva para mentir.

68. De las consideraciones que preceden resulta que si existen en el niño disposiciones favorables á la verdad, existen también otras contrarias á ella; de donde se sigue que la cultura del sentimiento que nos ocupa (el amor á lo verdadero) debe ser positiva y negativa á la vez: lo primero, en cuanto tienda á favorecer las manifestaciones de ese sentimiento (curiosidad, credulidad y veracidad); y lo segundo, en cuanto se oponga á la mentira. En ambos casos se impone como el primero y más eficaz medio de educación el ejemplo de los educadores y de cuantas personas rodeen al

---

ficciones que esa facultad les forja: muchas mentiras de los niños no tienen otro origen que la sugestión que en ellos produce la fantasía, ni más fin que satisfacer cierta pueril vanidad.

(1) MARIÓN. Obra citada.

niño (1). Todos deben dárselo constantemente de veracidad, evitando hasta las «mentiras ingeniosas», que recomendaba Rousseau como un medio de dirigir á los niños, y que miss Edgeworth condena en estos términos: «Tarde ó temprano descubren los niños que se les engaña, y entonces se hace incurable su desconfianza. La rectitud es la mejor de las políticas. Esta máxima es tan verdadera en educación como en negocios».

En cuanto á la cultura positiva, debe recordarse primeramente el auxilio tan importante que para fomentar en el niño el amor á lo verdadero puede prestarnos el instinto de curiosidad en que antes nos hemos ocupado (**64**). Satisfacer esta curiosidad, sobre todo cuando recaiga sobre objetos que no haya peligro que el niño conozca, y aun estimularla por medio de la novedad y otros excitantes, es lo que primeramente debe hacerse. En la enseñanza, en las lecciones de cosas, en las excursiones, se puede alimentar ese instinto, excitando al niño al análisis, á las comparaciones, á que ejercite el espíritu de observación, en una palabra. Un medio adecuado para conseguir esto, consiste en mirar nosotros bien los objetos que, movidos de su curiosidad, miren los niños y sobre los que nos interroguen; al satisfacer las preguntas, debemos enseñar al niño, con el ejemplo y la palabra, á mirar bien para ver bien, y á considerar los aspectos y relaciones de los objetos de que se trate. Hay, pues, que fundar esta cultura en la de los sentidos. Lo que no debe olvidarse en ningún caso, es que siempre que nosotros excitemos la curiosi-

---

(1) Tratando de la veracidad, dice MONTESINO: «También deberá procurar el maestro que no falte nadie á la verdad delante de los niños, y, sobre todo, no mentirles él mismo, ni aun decirles directamente que no mientan; pues conviene que ignoren el significado de esta palabra todo el tiempo posible. Podrá, sin embargo, el maestro tener presente que se suele mentir á los niños, sin que lo adviertan los mismos que lo hacen». (Véase su citado *Manual para los Maestros de Escuelas de párvulos.*)

dad en un niño, precisa satisfacerla cumplidamente, á condición, se entiende, de que sea espontánea, de buena ley; lo cual no concurre todas las veces en las preguntas que hacen los niños, como atinadamente observa Bain en este pasaje:

«Con frecuencia la curiosidad de los niños, como la de muchas otras personas también, es de mala ley, pues puede ser sencillamente un movimiento de egoísmo, un deseo de distraer ó interrumpir, y de hacerse servir y escuchar: hacen preguntas, no para instruirse, sino para proporcionarse una emoción» (1).

Cuando se comprenda que las preguntas responden á alguno de estos móviles, en vez de contestarlas, debe reprenderse al niño llamándole la atención sobre su falta cuantas veces incurra en ella: la conducta contraria daría por resultado hacer del niño un preguntón impertinente, y cooperar á que contraiga el hábito pernicioso de considerar á los demás como dóciles servidores de sus caprichos y majaderías.

En cuanto á la credulidad, se sostiene en ella á los niños siendo con ellos sinceros, no engañándolos ni aun con mentiras ingeniosas, por el estilo de las indicadas por Rousseau. El niño que ve que se le engaña, que se abusa de su credulidad, de su inocencia, concluye por hacerse desconfiado de todos, y no creer nada sino cuando lo ve, y aun así duda á veces. Por otra parte, contaminado por el mal ejemplo, dejará de ser veraz. El deber de respetar la credulidad de los niños impone la regla de conducta, tan desatendida en la práctica, de no abusar de las ficciones para distraer ó instruir á los niños; á los que, cuando convenga emplearlas, deberá advertirse que lo son, á fin de que no puedan llamarse á engaño y no se sientan lastimados en su buena fe. «Por esta razón, dice Montesino, cuando los maestros quieran evitar que los niños toquen á

(1) Bain. *La Science de l'éducation.*

alguna cosa ó vayan á algún lugar, deberán abstenerse de decirles que aquellas cosas les morderán, ó que allí hay un duende que les cogerá, etc., etc.; es preciso que se valgan de otros medios» y nunca del engaño ó la mentira (1).

Por los medios señalados se mantiene á los niños en su veracidad primitiva, que supone confianza en los demás, al mismo tiempo que se fecunda tan preciada cualidad, que, como recomienda mis Edgeworth, conviene no poner mucho á prueba, por lo que precisa rehuir las ocasiones de cuestionar con los niños sobre lo que éstos tienen interés en callarse ó desnaturalizar. Pero siempre que el niño confiese sus negligencias é indiscreciones, hagámosle comprender que quedamos satisfechos de su sinceridad, y que proce-

---

(1) Véase el citado *Manual* de MONTESINO, quien funda la credulidad y la veracidad de los niños en la confianza que á éstos inspiren los demás. «Es necesario que el hábito de mentir esté muy radicado, dice, para que se falte á la verdad sin motivo, y el motivo es siempre un interés mayor ó menor, bien ó mal entendido de disimular, es decir, de obrar con desconfianza... El engañar á un niño es cosa de ninguna importancia para el común de las gentes; se les engaña por el más leve motivo, para que no pregunten, para que no se quejen, para libertarse de sus impertinencias; se les miente hasta para probar su paciencia y por mera diversión. La consecuencia de este abuso es que el niño se imponga pronto de alguna de estas supercherías, comience á desconfiar de que se le diga la verdad, é imite tan pronto como pueda la conducta que ha observado en otros; y que la sinceridad y la franqueza naturales se disminuyan, y el disimulo y la mentira parezcan. Pero ningún abuso nos parece tan nocivo, añade, como el de imponer miedo á los niños, empleando la mentira, para inducirlos á que hagan nuestra voluntad; pues además de ser éste un medio á propósito y seguro de que falten después habitualmente á la verdad, el miedo en la primera edad pervierte frecuentemente ó vicia el carácter del individuo de un modo irremediable... Es sabido que las personas tímidas son pocas veces sinceras, y de ordinario son hipócritas; y no será necesario añadir que las más detestables pasiones suelen acompañar á estos caracteres».

diendo de otro modo, en vez de una acción buena, la habría cometido mala, y no merecería, como ahora merece, nuestra confianza. «El placer de ser estimado, de merecer la confianza, dice la autora que acabamos de citar, es delicioso para los niños». Por último, los procedimientos afectuosos, flexibles y tolerantes, propios de una educación bien entendida, son un medio excelente de cultivar el sentimiento de veracidad, que se contraría y pervierte con los procedimientos duros y violentos, en cuanto que inducen al niño á que por miedo al castigo y á las reprimendas agrias, oculte la verdad y falte á ella, usando el disimulo y el engaño, con lo que llegará á habituarse á la mentira.

Se combate esta falta, que convertida en hábito constituye un vicio detestable, no sólo por los medios señalados á propósito de la credulidad y la veracidad, y presentando á los niños buenos ejemplos, sino además reprendiéndoles severa y sentidamente cuando incurran en ella, y más si reinciden, y haciéndoles comprender el educador la necesidad penosa en que se halla de no creer lo que dicen, á lo que debe añadir pruebas de absoluta confianza respecto de los niños que no mientan. «El hábito de la mentira, dice Marión, será inveterado si se resiste á semejante tratamiento empleado con oportunidad»; y sobre todo, añadiremos, si tiene por base los ejemplos á que hemos aludido antes, y que el mismo autor recomienda en los términos siguientes:

«Que el educador dé á sus educandos, en todas las ocasiones, ejemplo de veracidad y de lealtad; que su conducta manifieste en todo y por todo el horror que tiene al disimulo, la artimaña y el artificio mismo; que no pida nunca, que no permita á los niños descubrirse y denunciarse unos á otros, sino que, por el contrario, castigue severamente todo acto de delación, pero que trate de conducir á los culpables á confesar por sí mismos, espontánea y valerosamente, sus faltas; si promete

una recompensa ó un castigo, que nunca olvide su promesa: tal será el mejor medio de desenvolver en sus alumnos el instinto de veracidad y de rectitud» (1).

Si á pesar de las precauciones indicadas en los párrafos precedentes, los niños mienten, ó con y sin ellas se observa que tienen la propensión á mentir, procurando no alimentarla de ninguna de las maneras que hemos insinuado que lo hacen los mismos educadores más ó menos conscientemente, es llegado el momento, como aconseja Kant, de dirigirse al sentimiento de la vergüenza; pues el niño lo comprende muy bien en este caso, pero sin acudir, bajo ningún pretexto, para sacarle la verdad, á ninguna clase de castigos, que sólo se emplearán cuando la mentira acarree algún daño ó tienda á hacerse habitual en el niño. El mejor castigo para el mentiroso es la pérdida de la estimación de sus educadores y compañeros.

69. A los sentimientos superiores corresponden, en parte, como hemos dicho, los *morales ó éticos*, que en cuanto que se refieren á nuestras relaciones con el prójimo, á las costumbres y á los deberes, participan del carácter de los sociales, de los que es como la eflorescencia el *amor al bien*, que en la categoría de esos sentimientos es el superior, pues á la vez que todos dimanan de él, constituye como el coronamiento de ellos. Recordando lo dicho en el capítulo anterior acerca de la tendencia simpática, y dejando para cuando tratemos de la educación moral entrar en otros pormenores, nos limitaremos aquí á considerar el amor al bien por sólo el placer que el bien mismo proporciona, como un sentimiento superior.

En una ó en otra forma, más ó menos desarrollado, existe este sentimiento desde el alborear de la vida; de aquí que se diga que á la vez que universal (en

(1) Marión. En la obra citada en las notas precedentes.

cuanto que es común á todos los hombres de todos los tiempo y países), es primitivo y aun instintivo, pues que se revela en cada individuo por una tendencia ó aspiración originaria á realizar el bien, lo bueno. Aparte de otras manifestaciones, que señalamos al considerar el sentido ó conciencia moral en el niño (1), y de las que señalaremos en la segunda parte de este tomo al tratar de la cultura de ese sentido, expresa el niño el sentimiento que nos ocupa por el arrepentimiento de que se siente poseído cuando conoce que ha hecho algo malo, por la indignación que experimenta cuando se ve tratado con injusticia, ó que tratan del propio modo á otro niño ó á una persona mayor, y, en fin, por el sentido de justicia é imparcialidad, de equidad, que revela con ocasión de estos actos y de otros análogos. Aunque siempre ofuscados por la idea confusa, errónea y aun egoísta que tienen del bien y del deber, desean los niños practicar el uno y el otro, aparecer como buenos ante lo demás, lo que implica, en último término, cierta inclinación bondadosa, un principio de amor al bien, que, aunque interesado en sus comienzos, es germen del que, fecundado por las experiencias de la vida y una educación previsora, puede brotar más tarde el verdadero amor al bien, que le llevará á realizarlo por el bien mismo.

70. No hay para qué decir que la educación necesita fecundar cuidadosamente el sentimiento que nos ocupa, que es el germen de toda moralidad, y del que es preciso que se impregnen todos los demás sentimientos, incluso los intelectuales que acaban de ocuparnos. Presentar al niño el bien como el compañero obligado de todos nuestros actos, y presentárselo de la manera más agradable posible, de modo que le sea

(1) Véase lo dicho en el tomo IV, números **137, 138** y **139**, páginas 350-366.

simpático, que le atraiga en vez de serle repulsivo, es lo primero que deben hacer los educadores, que en tal sentido hallarán un auxiliar poderoso para cultivar en sus educandos el amor al bien, en el sentimiento mismo, haciendo vibrar las cuerdas más delicadas del sentir. Implica esto la práctica del principio, aplicado á un caso particular, de la educación del sentimiento por el sentimiento mismo (**19**). Si queréis que el niño ame el bien, presentádselo, no abstracta y áridamente, sino de una manera que su inteligencia lo comprenda y su corazón lo sienta: en concreto, refiriéndolo á casos particulares, y revestido de formas que se lo hagan agradable. Aunque haya en ellos disposiciones favorables, los niños no pueden amar lo que excede los límites de su inteligencia y no les emociona placenteramente. A este efecto, no deben olvidarse las relaciones que tiene el bien con la belleza, según en el capítulo siguiente veremos, como que es en sí bello y la belleza implica moral: mientras más bello lo vean los niños, más inclinados se sentirán á amarlo, y con mayor facilidad adquirirán el hábito de practicarlo. En nuestro concepto, éste es el modo más eficaz y adecuado de fecundar en los niños el amor instintivo que sienten hacia el bien, que entraña el de la justicia (sentido ó sentimiento jurídico), y de equidad é imparcialidad que con frecuencia revelan en sus actos.

Lo demás, es decir, lo que corresponde á la práctica del bien, al cumplimiento del deber en todas las circunstancias de la vida, es privativo de á la educación moral propiamente dicha, y será objeto de la segunda parte de este libro; pues en esta primera sólo consideramos el amor al bien como uno de los sentimientos naturales en el alma humana, que, como todos los sentimientos de su clase, debe cultivar la educación, excitar y fecundar. Tratamos ahora de alimentar la llama de un sentimiento, más que de prescribir reglas para dirigir la voluntad y la conciencia en sus relaciones con esta

energía anímica. Hacer que los niños amen el bien: he aquí lo primero y lo que interesa á la cultura del sentimiento en que al presente nos ocupamos.

71. Ligado estrechamente con el amor al bien se nos ofrece el *sentimiento religioso*, que, como los demás superiores, representa la aspiración al ideal, y que también es común á todos los hombres, natural, original y primitivo, en cuanto que en todos los tiempos y pueblos el hombre ha sentido y reconocido, expresándolo en formas más ó menos rudas, la existencia de un Ser superior á él, creador y gobernador del universo, y al que, por lo mismo, se ha sentido inclinado á rendir el homenaje de su respeto y admiración. De aquí ha nacido el *culto de Dios*, de cuyas diversas maneras de practicarlo se han originado las diferentes *religiones*. Sin entrar ahora en el examen de estas manifestaciones del sentimiento religioso, lo que á nuestro propósito importa dejar asentado es que la noción de Dios se encuentra más ó menos clara en toda conciencia, y la *Teodicea* la descubre presente á toda razón (1).

Tiene el sentimiento religioso, como los demás de su clase, albergue en el alma de los niños, quienes si bien no comprenden la idea abstracta de lo absoluto é infinito, entienden, desde el momento que adquieren la inteligencia del lenguaje, la de un Dios Padre al que todos debemos la existencia, que ha formado el mundo y lo gobierna. Como acerca de este punto hemos aducido ya algunos datos en otro tomo de esta obra (2), basta á

---

(1) *Teodicea*, que proviene del griego *theos* = Dios, y *dikê* = causa, equivale á la ciencia filosófica que trata de Dios. Lo mismo que la ciencia tiene por objeto la verdad, la moral el bien, y la estética la belleza, la Teodicea tiene por objeto á Dios. Se divide en dos partes principales: en la primera establece la existencia de Dios y discute las pruebas de ella, y en la segunda determina la naturaleza de Dios y sus relaciones con el mundo.

(2) En el tomo IV, núm. 115, páginas 305-307.

nuestro propósito con la indicación hecha, y con añadir que, como más adelante veremos, esa disposición á admitir la existencia de Dios se desenvuelve con facilidad en los niños, que instintivamente se muestran convencidos creyentes en la Divinidad, á pesar de los ejemplos que puedan ofrecérseles en la dirección de contrariar esta creencia: con mejor ó peor sentido, supersticiosos ó poco piadosos, los niños creen que hay un Ser Supremo, origen de todas las cosas, que todo lo gobierna en el mundo y á quien ellos, sus padres y todas las personas deben la vida. Según la educación que reciban, serán más ó menos religiosos, es decir, cumplirán bien ó mal sus deberes para con Dios; pero el sentimiento en cuestión existe en ellos en estado latente, en germen.

72. Por el mero hecho de ser el sentimiento religioso uno de los fenómenos de nuestra vida afectiva y una de las manifestaciones del sentir en la niñez, requiere que se le cultive si no ha de faltarse al principio de la integridad de la educación: no hay motivo que justifique no hacer con dicho sentimiento lo propio que con los demás. A mayor abundamiento, debe tenerse en cuenta que cuando, por una ú otra causa, se desatiende esa cultura, se corre el riesgo inminente, no sólo de dejar yermo el corazón de los niños, preparando hombres poseídos del peor de los ateísmos, sino además de que el sentimiento religioso tome direcciones torcidas y engendre las supersticiones y los fanatismos, tan nocivos para las creencias como para el alma, de la que son verdaderas enfermedades, que con frecuencia se hacen incurables. Basta esto para preocuparse de dar al sentimiento religioso una dirección adecuada que, evitando aquel mal, prevenga á la vez estas enfermedades, perturbadoras de toda la actividad anímica (la superstición y el fanatismo corrompen todos los sentimientos, ofuscan y extravían la inteligencia y esclavizan torpemente la voluntad), y en un todo contrarias á la ra-

cionalidad de la vida, que alteran y destruyen. Añadamos á esto que los extravíos que se originan en el sentimiento religioso por consecuencia de una mala cultura, ó la carencia de ella, dan lugar á otras enfermedades, contra las que igualmente precisa prevenirnos, como son delirios agudos y crónicos, teomanías y deomanías, locuras verdaderas y misticismos precoces, por ejemplo.

Estudiando las causas productoras de la locura en los niños, señala M. Moreau como comprendida en las morales el sentimiento religioso, respecto del cual se expresa en estos términos:

«El sentimiento religioso exagerado, mal comprimido, puede ser también la causa de un delirio agudo ó crónico. Esta causa, menos frecuente en nuestros días, ha jugado gran papel durante la Edad Media en las epidemias de teomanía, de demonomanía, etc. Cuando estudiemos las formas variables que el delirio puede revestir en los niños, veremos existir la forma religiosa en ellos como en las personas mayores. Pero aquí todavía cada individuo se halla dotado de una idiosincrasia que le es propia, que forma el fondo de su carácter y que se desenvuelve ó se modifica según la influencia de la educación. Cuando las pasiones se manifiestan más con la edad, esas primeras impresiones dejan en la existencia un sello indeleble, que reaparece siempre, aun después de haber sido momentáneamente disimulado. Así se comprende toda la importancia de una sana dirección de la educación religiosa en la primera infancia. Si para comprender una verdad se conforma mal el niño con las abstracciones, no precisa abusar de las formas sensibles, siempre poco en relación con las ideas, que sólo imperfectamente representan. Un espiritualismo muy exclusivo conduce á un misticismo precoz y detiene los progresos de la aptitud intelectual, que se halla todavía muy por debajo del esfuerzo que de ella se exige. Dando á la enseñanza religiosa una forma muy material, se franquea el camino á los erro-

res supersticiosos y á todas las concepciones fantásticas, que no tardan en destruir la verdad, ya creando un fanatismo ciego, ya conduciendo, por una reacción muy común, á la incredulidad precursora de un esceptismo desolador. «En vez de ser el regulador de los actos y la »profilaxis de las pasiones, dice Renaudin, se convier»te él mismo en una pasión que se extravía hasta el »éxtasis, ó que, exagerando otras pasiones, conduce á »las excentricidades más extravagantes». Una niña de catorce años de edad, afectada de locura después de una misión, discurría sobre asuntos religiosos como si estuviese consagrada al estudio de la teología; hablaba como un predicador sobre Dios, sobre los deberes del cristiano, y sabía contestar con sagacidad á las objeciones que se le hacían para ponerla á prueba» (1).

Aunque no fuese más que en consideración á las razones que se apuntan en el párrafo que acabamos de trascribir, precisaría atender á la cultura del sentimiento religioso en los niños, que se impone, además y ante todo, en virtud de las que más arriba hemos aducido: es una parte de la educación del corazón, que integra, con las demás, la educación general del hombre, y á la que, como á todas, hay que atender desde la niñez, si se quiere imprimirle una dirección conveniente que, pasados los primeros años de la vida, es difícil de dar.

73. Lo que ahora importa determinar es el sentido con que debe empezarse esa cultura, con que debe iniciarse la educación religiosa del niño. Claro es que el punto de partida debe buscarse en las manifestaciones

---

(1) Paul Moreau (de Tours). *La Folie chez les enfants.* París, lib. J.-B. Baillière et fils. Es un libro muy interesante é instructivo, rico en datos y observaciones, como de quien, cual el doctor Moreau, ha estudiado en varios libros y trabajos especiales la locura, y en general, las perturbaciones mentales en sus relaciones y aspectos principales, y particularmente con respecto á la niñez.

mismas del niño, en la expresión que en éste tiene al principio el sentimiento religioso, contenido todo él en la propensión casi nativa, que antes hemos señalado, á admitir la existencia de un Ser superior, creador de todas las cosas, gobernador del mundo, al cual se siente inclinado, por lo mismo, á respetar y amar. En tal concepto, lo que primeramente precisa hacer con los niños es alimentar y desenvolver en ellos la idea y el sentimiento de Dios.

«Es preciso, dice á este propósito un autor repetidas veces citado por nosotros, que la educación desenvuelva todo lo posible lo que hay de general, de universal y de profundo en el sentimiento religioso. Hablando en absoluto, ese sentimiento constituye una superioridad de naturaleza, y no se observa que los que se hallan desposeídos de él ganen en delicadeza y en grandeza moral á los que lo poseen. Pero lo que es cierto es que, falto de cultura, no desaparece y se corrompe. Las aspiraciones religiosas á que no dan alimento creencias esclarecidas, apenas si dejan de caer en la superstición. Así, pues, si la virtud es, en general, independiente del credo religioso; si la moral es teóricamente independiente de la teodicea, es un hecho que, en la práctica, la religión es más accesible á todos los espíritus, y que, cuando es pura, viene en ayuda de las prescripciones de la moral. Hay seguramente una satisfacción profunda en hacer el bien por el austero placer de cumplir un deber y de estimarse á sí mismo; pero hay más dulzura en cumplirlo por ser agradable á una razón viviente y buena que ha grabado la ley en el fondo de nuestros corazones, para semejarnos á un Ser real y presente, concebido como el ideal aún personificado» (1).

Tomando, pues, como punto de partida la mencionada creencia en Dios, afirmándola y desenvolviéndola, se enseñarán á los niños las verdades generales

(1) MARIÓN. *Lecciones de Psicología* citadas.

más evidentes y claras, ofreciéndoles las especiales que de ellas se derivan, libres de fórmulas estrechas que puedan desnaturalizarlas, de modo que se haga ver al niño que el primer deber de piedad consiste en la sinceridad, la buena fe y la tolerancia, de la que debe hacerse una ley invariable: no debe olvidarse que inculcar en los niños un profundo espíritu de tolerancia es ya en sí una obra eminentemente religiosa.

Por todo esto se comprende que la primera cultura religiosa ha de encaminarse principalmente á fecundar en los niños el sentimiento de amor á Dios, y ha de ser, como toda otra cultura, más educativa que didáctica, mirando ante todo, por lo tanto, á despertar, favorecer y dirigir, depurándolas, las naturales manifestaciones de ese sentimiento, sin agobiar el espíritu de los niños con dogmatismos históricos y formalistas, que la mayor parte de las veces no comprenden y casi siempre son ocasionados á desviaciones de la verdadera religiosidad. Lo demás, es decir, lo didáctico y dogmático, debe venir después, en los términos que más adelante decimos. De todos modos, lo que precisa es que, como dice Marión, el niño no sea forzado ni contrariado en la expansión de ese sentimiento natural á que al principio nos referimos: la creencia y el amor de Dios.

74. En cuanto al modo de proceder para realizar lo que acaba de indicarse, harto se comprende, después de lo que tantas veces hemos dicho, que lo primero y más eficaz es el ejemplo que los educadores ofrezcan al niño, quien tratará de imitar los actos de piedad que en ellos vea. Por esto se dice que la piedad de una madre puede conseguir más á este respecto que todas las exhortaciones y todos los catecismos, especialmente cuando los niños no están en condiciones, como es lo general, de entender las unas ni los otros. Según sean los padres de religiosos, así serán los hijos, los cuales creerán tanto más firmemente en Dios y lo amarán con

tanto más fervor, cuanto más crean en él y lo amen los autores de sus días.

Además de esto, cabe poner en práctica, para dirigir el sentimiento en que nos ocupamos, comparaciones que estén al alcance de los niños, por el estilo de la tan conocida, que ya recomendara Kant en estos términos: «El mejor medio de hacer en un principio clara la idea de Dios, sería el de buscar alguna analogía entre él y un padre de familia bajo cuya vigilancia estuviésemos colocados» (1). Presentando ante los niños al Ser Supremo como un padre cariñoso, concluirán por respetarlo y amarlo, sobre todo si respetan y aman á

---

(1) Véase su *Tratado de Pedagogía*, á que antes de ahora nos hemos referido, y en el que, acerca del particular que nos ocupa, expone el insigne filósofo de Kœnisberg ideas como éstas: «Pero como precisa evitar que esta idea (la del temor al poder de Dios) se deslice en la imaginación de los niños, se debe, para preservarlos, tratar desde un principio de inculcarles ideas religiosas. Sin embargo, esto no debe ser asunto de memoria y de imitación, de mero recuerdo, sino que el camino elegido debe ser siempre apropiado á la naturaleza... Se debe al principio atribuirlo todo á Dios en la naturaleza, y, en seguida, atribuírsela ella misma. Se mostrará, en primer lugar, cómo todo está dispuesto para la conservación de las especies y su equilibrio; pero de lejos también para el hombre, de tal modo, que él pueda trabajar por sí mismo en su felicidad... Los niños no podrán comprender todas las ideas religiosas; pero se puede, sin embargo, inculcarles algunas, sólo que deben ser más negativas que positivas.—Es inútil hacerles recitar fórmulas, y aun esto no puede más que darles una idea falsa de la verdad. La verdadera manera de honrar á Dios es obrar según la voluntad de Dios, y esto es lo que precisa enseñar á los niños. Se debe vigilar, en interés de éstos y de sí mismo, que el nombre de Dios no sea tan frecuentemente profanado. Invocarlo en los deseos que uno se forja, aunque esto sea con una intención piadosa, es una verdadera profanación. Cuantas veces pronuncien los hombres el nombre de Dios, debieran hacerlo penetrados de respeto; por esto deben hacerlo rara vez, y nunca ligeramente. El niño debe aprender á sentir respeto por Dios, primero como dueño de su vida, del mundo entero, en seguida, como protector de los hombres, y, en fin, como su Juez».

sus educadores y ven que éstos hacen lo propio respecto de la Divinidad; y una vez conseguido esto, se ha logrado lo principal, pues el niño que respeta y ama de veras á un ser, hace lo posible por agradarle y cumplir sus mandatos. Cuanto se insista en esta clase de ejemplos, que naturalmente deben graduarse de modo que cada vez se acerque el niño más á la idea de Dios, es un medio que estimamos de gran eficacia, por lo mismo que se amolda á las condiciones de la inteligencia infantil y á las leyes de su desenvolvimiento normal, según las que, como á su tiempo vimos, se parte de lo particular y concreto, de lo inferior, para remontarse á lo general y abstracto, á lo superior. Es la manera natural de proceder á este como á todos los demás respectos de la educación.

A los dos medios señalados puede y debe añadirse otro no menos conocido y empleado: el de hacer comprender á los niños la idea de Dios por la contemplación de sus obras, lo que equivale al procedimiento de dar la noción de la causa por la percepción de sus efectos. Quiere esto decir que para hacer que los niños lleguen á conocer, sentir y amar al ser invisible, deben ponerse ante su vista, llamándoles la atención sobre ellas y acudiendo á la reflexión, las obra visibles del Supremo Hacedor de todas las cosas. Precisa al efecto valerse de la contemplación de los espectáculos, fenómenos y maravillas con que brinda la creación natural, que al intento es menester que el niño contemple en vivo ó por representaciones adecuadas (láminas, proyecciones luminosas, preparaciones microscópicas, ejemplares naturales ó imitados, etc.), y á cuyo propósito hará el educador observaciones claras é insinuantes, encaminadas á mover el corazón de sus educandos, á la vez que á conseguir que la inteligencia de éstos se penetre de la necesidad y existencia de un Ser creador y ordenador del universo.

Después de afirmar que el medio de dar á los niños

la idea de Dios y de sus atributos por medio del Catecismo, ofrece «el inconveniente de que careciendo el niño de toda especie de conocimientos relativos á la obra de la creación, sólo puede formar una idea vaga é imperfecta del Criador; el de que no percibe de este modo la necesidad de la existencia de este Sér, y lo cree únicamente porque se lo dicen; y, por último, el de aprender sólo palabras sin significado para él», dice Montesino á propósito del punto que nos ocupa:

«Pero si en vez de darles (á los niños) la idea del Sér Supremo directa y anticipadamente, haciéndola preceder á otras que tienen relación con ella, ó, como dicen los lógicos, *à priori*, el maestro procura que la forme el niño por sí, que le ocurra naturalmente como una consecuencia necesaria é irresistible de lo que ve y admira en los objetos naturales que se le presentan de continuo, y especialmente en la organización animal y vegetal; si el niño ve, ó se procura que vea, en los objetos de esta clase, que los medios están adaptados constantemente á determinados fines, y que estos fines se dirigen á la conservación y bienestar de los seres vivos, y particularmente del hombre, no habrá necesidad de persuadir al niño de que Dios existe, que es omnipotente, infinitamente bueno, sabio, etc. Estas verdades vienen á ser para él obvias, *intuitivas*, ó que no necesitan la demostración del raciocinio; son consecuencias necesarias é inmediatas de la inmensa serie de hechos que conoce en parte y va observando diariamente en sí mismo y alrededor de sí. De este modo llega á estar tan persuadido de la existencia de Dios como de la suya propia, y comprende fácilmente los atributos del Sér Supremo, porque son deducciones de los mismos hechos» (1).

Implica lo dicho en los párrafos anteriores la aplica-

---

(1) Véase el citado *Manual para los Maestros de escuelas de párvulos.*

ción á la cultura religiosa de los procedimientos intituivos basados en la percepción sensible, y que todavía cabe llevar más lejos si se siguen los consejos del sabio Fenelon, quien quería que se diese á los niños, dirigiéndose á su fantasía, una representación más sensible, más plástica, de Dios, según puede colegirse recordando la recomendación, que ya en otro lugar de esta obra expusimos á la consideración de los educadores, hecha en este pasaje: «Herid vivamente la imaginación de los niños, y no proporcionarles nada que no esté revestido de imágenes sensibles. Representadles á Dios sentado sobre un trono, con ojos más brillantes que la luz del sol y más penetrantes que el rayo».

En uno y otro sentido deben aprovecharse los recursos, siempre valiosos y eficaces, de la intuición, para cultivar en los niños el sentimiento religioso, en lo que hemos visto que tiene de fundamental, primitivo y general (1).

75. Por más que ya lo hemos tratado en otras partes de esta obra, conviene considerar aquí un punto, siquiera no sea más que por vía de recuerdo, que reviste capital importancia al respecto de la cuestión que de presente nos ocupa; nos referimos al auxilio tan grande y eficaz que pueden obtener los educadores de la enseñanza científica para cultivar en sus educandos el sentimiento religioso.

---

(1) Al tratar en el tomo VI de los procedimientos pedagógicos, señalamos como uno de ellos la *intuición*, la que vimos que, á la vez que sensible, podía ser intelectual, moral y religiosa, haciendo sobre estas dos últimas clases observaciones y citas (número **90**, páginas 241-247) que nos relevan ahora de entrar en más pormenores, por lo que nos limitamos á lo expuesto, remitiendo al lector á lo que en dicho lugar dijimos, donde hallará algunas indicaciones prácticas para proceder en la aplicación de la intuición á la cultura religiosa, conforme á lo que ahora aconsejamos.

En los pasajes á que acabamos de aludir (1), mostramos, apoyándonos en citas que al efecto hicimos de Galeno, Spencer y Huxley, que la ciencia no es sólo lo que hay de mejor para la disciplina intelectual, sino que es también lo mejor para la disciplina moral y religiosa; no sólo por lo que habitúa al espíritu á buscar lo verdadero, lo bueno y lo bello, sino al mismo tiempo por lo que purga la conciencia religiosa de los errores, supersticiones y fanatismos que engendra la ignorancia, que es el enemigo más terrible de la verdadera religiosidad, de la piedad sincera. Debe tenerse, pues, el estudio de las ciencias naturales como depurativo eficaz del sentimiento religioso, sobre todo si se sabe aprovechar la contemplación de la naturaleza para hacer que brote en el corazón de los niños el amor á Dios, causa suprema de todas sus grandezas é inteligencia infinita que le da las leyes por que se rige. De aquí la afirmación hecha en los pasajes recordados, de que religión y ciencia son dos hermanas gemelas que no pueden separarse sin causar la muerte de una de ellas.

Abona esto que decimos el movimiento que hoy existe en todas partes para introducir en los programas escolares el estudio de las ciencias naturales; las que, además de á lo dicho, responden, por sus múltiples é importantes aplicaciones, á satisfacer necesidades reales y perentorias de la vida, según en el tomo VI vimos. Concretándonos á lo que actualmente constituye nuestro objetivo, no estará demás que añadamos que mientras mejor conozca el niño la Naturaleza, más inclinado se sentirá á admirar al Creador de ella, á respetarle y á amarle: de aquí la conveniencia de hacérsela estudiar en vivo, en cuanto sea posible, aprovechando los

---

(1) Véase los números **56** (páginas 159-161), **125** (páginas 333-334) y **193** (páginas 561-564) del tomo VI, y, sobre todo, el tomo I, capítulo IV de la sección segunda, núm. **4** (páginas 114-120).

hechos naturales siempre que la ocasión y la índole de los asuntos brinden á ello. Por donde se imponen las *excursiones escolares*, que en tal concepto deben disponer los educadores, además de con el intento de atender mediante ellas á los diversos fines pedagógicos que hemos señalado en varios pasajes de esta obra (1), con el de despertar en los educandos el sentimiento de admiración hacia la Naturaleza, y consiguientemente, hacia su Creador. Habituando á los niños á que pasen la vista por ese gran libro y á que sepan leer en sus admirables é inagotables páginas, se contribuye de un modo eficaz á infundirles el sentimiento religioso, de admiración y amor hacia Dios, cuyo espíritu parece como que sentimos palpitar en el seno de las grandes escenas que nos ofrece la creación natural. Tenemos aquí, pues, un nuevo aspecto por que las excursiones escolares, los paseos por el campo y los pequeños viajes se recomiendan á la consideración de los educadores.

De uno ó de otro modo, lo que importa es iniciar á los niños en el conocimiento de la Naturaleza, hacerles que la contemplen y que la estudien para que la conozcan en la medida que en esa edad puede conocerse; y claro es que al efecto se impone la enseñanza de las ciencias que de ella tratan, enseñanza que será tanto más fecunda cuanto más viva sea, cuanto más se funde en las realidades, esto es, cuanto más lata, concienzuda y discretamente sepa el educador saturarla del espíritu que informa la moderna Pedagogía, y mejor se empleen en ella las formas, los procedimientos y los medios que ésta aconseja y que, aparte de las referencias hechas

---

(1) De las *excursiones escolares* hemos tratado con diferentes motivos: en el tomo II (número **9**, páginas 47-53); en el V, considerándolas como un medio de educación física (núm. **205**, páginas 555-563), y en el VI, en que las estudiamos como un procedimiento de enseñanza (núm. **101**, páginas 273-275). En muchos de los casos en que las recomendamos pueden ponerse á servicio del sentimiento religioso.

en otros volúmenes de esta obra, expusimos con la detención debida en el tomo VI antes referido (1).

76. Después de las observaciones que preceden es fácil colegir el papel que corresponde á la escuela primaria respecto de la cultura religiosa: ante todo y sobre todo, despertar, favorecer y fecundar, por los medios señalados, depurándolo de errores, el sentimiento religioso; educar esta facultad, con el sentido de la más estricta imparcialidad y la más escrupulosa tolerancia. Acerca de este punto no necesitamos insistir, toda vez que ya lo dilucidamos en el tomo VI, al tratar de la enseñanza moral y religiosa (2). A lo que entonces dijimos, y para dar mayor autoridad á nuestras palabras, debemos añadir ahora el siguiente pasaje del eminente pedagogo Diesterweg:

«De donde resulta, decía, que no pueden entrar en la educación religiosa más que elementos comunes á todos. La enseñanza confesional, por el solo hecho de ser bandera de un partido, de una clase de hombres, debe proscribirse de los establecimientos consagrados á la cultura general, y en particular de las escuelas públicas. Esto es todavía objeto de discusiones, de divergencias, de querellas y aun de odios. Lo que precisa á la vida de la juventud es una atmósfera de paz, de comfianza, de serenidad, y he aquí por qué no debe presentársele más que lo que ha sufrido la prueba del tiempo y el examen de todos. Tal es el ideal. Si no podemos alcanzarlo, nos aproximaremos al menos, no comprendiendo en las materias de enseñanza más que las

---

(1) En todo este tomo encontrará el lector justificado lo que aquí insinuamos; pero pueden consultarse especialmente los capítulos que tratan de la *metodología general*, y de la *aplicada*, el VI, que se contrae á la enseñanza de las ciencias físico-naturales.

(2) En el núm. **152**, páginas 438-440.

ideas sobre las cuales están de acuerdo, si no todos, el mayor número de los hombres cultos» (1).

Las ideas á que se refiere Diesterweg son, sin duda alguna, las que Janet señala, en el pasaje que á continuación copiamos, después de manifestar que lo primero es el conocimiento de Dios:

«Se enseñará á los niños, dice, que la vida tiene un fin serio; que los hombres no son producto del azar; que un pensamiento sabio vela sobre el universo, y que un ojo vigilante penetra en todas las conciencias... Se esforzará el maestro, sobre todo, por despertar en las almas el sentimiento religioso. Se les hará comprender que el sentimiento y el pensamiento de Dios pueden mezclarse con todos los actos de la vida, y toda acción puede ser á la vez moral y religiosa, siendo el cumplimiento de la voluntad de la Providencia. *Quien trabaja, pide*, dice el proverbio. Una vida que se esfuerza por conservarse pura y virtuosa, es una oración continuada» (2).

En sentido igual al expuesto por nosotros, se expresa Montesino, quien, después de sentar que la educación moral, la más importante, debe cimentarse en *principios religiosos*, dice: «En todas las materias, y más especialmente aún en ésta, los cuidados y esfuerzos del

---

(1) Diesterweg. *Œuvres choisies*. Traduites de l'allemand par P. Goy. París, lib. Hachette et Cie., 1884.

(2) Paul Janet.—*Rapport* presentado á la sección permanente del Consejo superior de Instrucción pública en 20 de Junio de 1882. Sobre el mismo asunto añade: «El coronamiento natural de la instrucción moral en la escuela será el conocimiento de Dios... Pertenecerá á los cultos particulares enseñar y prescribir actos determinados bajo forma tradicional... En cuanto á la oración determinada en forma particular, es del dominio de las religiones positivas. Nos parece que esta manera de entender los deberes hacia Dios no puede ofender á nadie, pues el Estado no se empeña en sostener que la piedad puramente interior es suficiente, y deja á los diferentes cultos mostrar que no lo es. Los que así piensen no serán autorizados más que para pedir á los padres que completen la educación religiosa de sus hijos por la enseñanza de la Iglesia».

maestro se deben dirigir más bien á preparar á los niños para la instrucción ulterior, que á enseñarles por rutina meras palabras que no entienden, ó entienden mal, y son causa de funestos errores. En nuestra opinión, el maestro debe comenzar esta enseñanza *desenvolviendo en primer lugar la idea de Dios...* Este desarrollo natural de sentimientos hasta cierto punto intuitivos, viene á ser el fundamento de aquella disposición del alma que conduce insensiblemente al hombre hacia su Criador, y le inclina á dirigir á Dios los mismos sentimientos que se limitaban antes á la madre y á los seres semejantes, de quienes generalmente recibe beneficios» (1).

Después de lo indicado hasta aquí, debe venir la enseñanza dogmática é histórica de la religión positiva allí donde, como sucede en nuestro país, forme parte obligada de los programas escolares. Pero los maestros

---

(1) Siguiendo en esto, como en otros muchos puntos, las doctrinas de PESTALOZZI, nuestro buen MONTESINO (véase su citado *Manual*, del que transcribimos el párrafo á que esta nota se refiere) funda el desarrollo del sentimiento religioso en los que despiertan en el niño las personas que le rodean, principalmente la madre, y no sólo en los piadosos, sino en los de amor, gratitud, confianza, respeto, etc. Después de esto y de los medios intuitivos que antes propone, como hemos visto, y una vez que la capacidad mental de los niños lo consienta, debe venir, según el mismo autor, la enseñanza religiosa, que no consistirá al principio en verdaderas lecciones, sino en conversaciones sencillas y encaminadas á fortificar en los niños los sentimientos antes mencionados, y otros como la obediencia, la docilidad, la sinceridad, la esperanza, la justicia, así como los de *deber* y *derecho*. La enseñanza propiamente dogmática de la religión, quiere el insigne fundador de nuestras escuelas de párvulos, que se comience por las lecciones que él propone en su *Manual*, sobre estampas de la Sagrada Escritura, y luego, añade, puede irse enseñando prudentemente á los niños el Decálogo, «que aprenderán con mucha facilidad, estando, como deben estar, radicados en su ánimo los principales preceptos, y acostumbrados prácticamente á su cumplimiento.» Propone, además, que se les haga repetir con frecuencia algunas máximas morales.

no deben olvidar que lo primero es lo que les hemos recomendado, esto es, educar el sentimiento religioso, preparar convenientemente el espíritu de sus alumnos para recibir bien y de modo que fructifique en sus corazones esa enseñanza, á cuyo efecto no deben perder de vista el aforismo que con el mismo intento recuerda el citado Diesterweg: «Como el hombre no puede hacer ningún uso de lo que no comprende, el niño no puede sacar partido alguno de los dogmas que se le enseñan» (1). Como en la educación intelectual, precisa ante todo, en la religiosa, excitar, favorecer y dirigir las respectivas facultades: labrar y abonar el terreno antes de sembrarlo. De este modo se evitará que la enseñanza religiosa se convierta en un mero rutinarismo, se aprenda mecánicamente y no arraigue en el corazón de la niñez, para que no suceda lo que dice el mencionado pedagogo, á saber: «Esas doctrinas (las religiosas, enseñadas cuando el niño no está en estado de comprenderlas) hacen en el espíritu del niño el mismo efecto que las piedras en el estómago; lejos de fortificar el órgano, lo debilitan, y se corre el riesgo de alterar para toda la vida la facultad de asimilación» (2).

Por lo demás, para la enseñanza en cuestión, es decir, la dogmática é histórica de la religión positiva,

---

(1) Obras citadas de DIESTERWEG.

(2) Idem íd. íd. Debe tenerse en cuenta que DIESTERWEG no sólo recomendaba, sino que practicaba la enseñanza religiosa en la escuela, lo que no es contradictorio con lo dicho antes; pues como afirman sus traductores, él distingue entre la religión y el dogma, entre el sentimiento religioso y las doctrinas religiosas. Creía Diesterweg que el alma al niño es muy accesible á las impresiones religiosas y su inteligencia á las nociones generales sobre la divinidad, y quería que se alimentasen con cuidado y se desenvolviesen desde la más tierna edad esas disposiciones al mismo tiempo que el sentido moral. Lo que rechazaba es la enseñanza de los dogmas; siendo éstos el resumen de un sistema teológico, le parecía que la inteligencia del niño es incapaz de apreciarlos y aun de comprenderlos.

que entre nosotros es la católica, en el lugar oportuno hemos dado las necesarias direcciones, á las cuales deberán atenerse los maestros (1).

Procediendo éstos de la manera que dejamos dicho, lejos de suprimirlo, acentuarán el carácter religioso de la escuela, que en su misma manera de ser lo entraña. Porque, en efecto; si la escuela tiene por fin preparar á los niños para la vida completa y la realización del destino humano, desenvolviendo y perfeccionando todas sus energías, y habituándolos al cumplimiento de sus deberes con la cooperación de los mismos escolares, su obra es eminentemente religiosa, como lo es cuanto se encamina á perfeccionar, á dignificar la naturaleza humana y nos forma en el culto santo del deber. Siendo la escuela una institución moral en el sentido que queda expuesto en las anteriores páginas, por fuerza tiene que ser también eminentemente religiosa, pues ya hemos visto que moral y religión son inseparables, se suponen y se completan mutuamente. La disciplina, la cultura general, las enseñanzas particulares, los hábitos de trabajo que da á los alumnos, el orden á que los acostumbra, los deberes de toda clase en cuya práctica los ejercita, todo contribuye en la escuela á la cultura religiosa, en el sentido educativo que antes hemos dicho, esto es, en el de favorecer, dirigir y depurar el sentimiento religioso que Paul Janet llama «el coronamiento natural de la enseñanza moral en la escuela primaria»: la idea y el sentimiento de Dios. La conducta y el ejemplo del maestro cooperarán eficazmente á ello, sobre todo si éste se halla animado del espíritu de imparcialidad y de tolerancia que antes hemos recomendado á su consideración, si es fiel cumplidor de sus deberes y sabe herir en sus educandos las cuerdas más delicadas del sentimiento.

---

(1) Véase en el tomo VI el tratado de *Metodología aplicada*, números **158** y **159**, páginas 440-444.

CAPÍTULO VI

DIRECCIONES PARTICULARES PARA LA CULTURA DEL SENTIMIENTO DE LO BELLO. — LA EDUCACIÓN ESTÉTICA.

77. Consideraciones previas. Cualidad inherente y finalidad peculiar del sentir anímico.—78. El sentimiento de lo bello como facultad propia y espontánea del alma humana; hechos que lo evidencian.—79. Su existencia y principales manifestaciones en los niños.—80. Necesidad de cultivarlo.—81. Valor lógico y moral de lo bello, y sus conexiones con lo verdadero y lo bueno.—82. Sus relaciones con la imaginación.—83. De los medios de atender á la cultura del sentimiento de lo bello: clasificaciones que de ellos suelen hacer los pedagogos.—84. El medio circundante como el primero de esos medios.—85. Aplicaciones á las escuelas; condiciones que á este respecto deben reunir los locales, el material de enseñanza, y, en general, el decorado de las clases: movimiento que en favor de éste se ha iniciado en todas partes.—86. Un informe sobre dicho decorado adoptado por la Sociedad de las escuelas infantiles de París.—87. Otros medios generales de cooperar en la escuela á la cultura del sentimiento estético: los juegos corporales, los juegos y trabajos manuales, las diversas materias de enseñanza, y, sobre todo, las maneras de presentar ésta al educando por las formas, procedimientos, medios auxiliares, etc., que en ella se empleen.—88. La contemplación y el estudio de la Naturaleza y el Arte como medios directos de educación estética; valor que en este sentido tiene su enseñanza.—89. Conclusión que de ello se desprende respecto de los programas escolares.—90. Sobre la importancia especial que tiene para las mujeres la educación estética, y particularmente la enseñanza artística.

77. No porque lo estimemos más importante que los sentimientos superiores de que hemos tratado en el capítulo precedente, sino por lo que representa respecto del sentir anímico en general, dedicamos un capítulo especial al *sentimiento de lo bello*, cuya cultura es la que suele denominarse *educación estética* (1).

Así como la verdad es la cualidad inherente y el objetivo final de la inteligencia, y la bondad, de la voluntad, la *Belleza* lo es del sentimiento, el que gana en

---

(1) Recuérdese lo que decimos al principio de este volumen en el núm. 1, respecto del significado de la palabra *estética*.

calidad, se depura y se eleva á medida que acrecienta en él esta su condición (1); de aquí que se considere el sentimiento denominado *estético* (de lo bello) como el medio que eleva el sentir anímico en general á ser puro y desinteresado, por lo que bien puede decirse que palpita en el fondo de todos los demás sentimientos superiores, que, como ya hemos visto (**60**), se distinguen de los demás por ostentar, entre otros, esos caracteres. He aquí por qué lo consideramos separadamente.

Tenemos además otra razón para proceder así. La cultura del sentimiento de lo bello, no sólo da lugar á materias de enseñanza que no por estar harto descuidadas (olvidadas, debe decirse en puridad) en la educación primaria, dejan de tener gran importancia y trascendencia suma, sino que al mismo tiempo debe ser como el fuego animador de toda la cultura que reciba la niñez, de todas cuyas ramas es auxiliar valioso, y del que por lo mismo harán bien los educadores en no prescindir nunca. Y como esto lo hemos de poner en claro según desenvolvamos el tema que sirve de asunto al presente capítulo, nos limitamos á las indicaciones hechas en esta advertencia previa, encaminada á justificar el hecho de tratar por separado de los demás sentimientos superiores el llamado pleonásticamente estético, ó sea el del amor á lo bello.

78. La facultad de sentir lo bello es tan propia y espontánea en nuestra naturaleza, como la de pensar y la de querer. Negar que en el fondo del corazón humano palpita el amor á lo bello, existe una aspiración incesante á gustar los inefables goces que proporciona la belleza, y aun á realizarla, equivale á rebajar la condición del hombre aun por debajo de la de los animales, que, según ciertos observadores, ofrecen indicios

(1) Téngase presente lo dicho en el tomo III, núm. **269**, páginas 377-378.

de un como vago sentimiento de la belleza (1). Pero dejando á un lado este punto de Psicología comparada, lo que importa consignar aquí es que el sentimiento que nos ocupa constituye una facultad propia é inherente del alma humana, que tiene sus manifestaciones instintivas ó espontáneas en la infancia de los pueblos, como las tiene en la del hombre, según más adelante veremos.

Prueba de lo primero es, entre otras que suministran los estudios prehistóricos y etnográficos, el *tatuaje* (2),

---

(1) Aunque esto sea así y la Psicología comparada lo demuestre, en efecto (se citan con este intento aves machos que despliegan ante las hembras sus vistosas plumas, los pájaros que parecen ser sensibles á la belleza de su propio canto, y los que no estando adornados de bonitas plumas las buscan para tapizar sus nidos, etc.), cabe afirmar que precisamente la inclinación ó amor á lo bello es uno de los atributos que distinguen al hombre de los animales, los que si realizan alguna vez lo bello, no lo hacen conscientemente, por el solo placer que pueda proporcionarles. «El animal posee la industria, á veces una industria tan sabia y complicada, que nos confunde. Ved las largas galerías del topo, los diques de los castores, los admirables encajes de la araña, la regularidad geométrica de una colmena de abejas, y otros mil ejemplos de la habilidad de los animales. Pero si éstos son á veces tan industriosos como un hábil ingeniero, casi nunca son artistas. Rara vez los veréis adornar su morada, entregarse á un trabajo inútil por el solo placer de hacer una cosa agradable ó bella. Por el contrario, el hombre más grosero, el negro de Africa, el piel-roja americano, el indígena de las selvas australianas, el habitante del Polo, realiza el arte á su manera». Elie Pecaut et Charles Baude. *L'Art*: Simples entretiens à l'usage des écoles primaires. París, Veuve P. Larousse et Compagnie, éditeurs: obra con 127 grabados. «En los animales, dice por su parte Marión (obra citada), el instinto de lo bello es siempre más ó menos un medio de que se sirve la naturaleza para conducir al animal á sus fines. En el hombre sólo es verdaderamente *desinteresado* y reviste todos los caracteres de una aspiración al ideal».

(2) *Tatuaje*. Pintura del cuerpo meramente untándolo de colores mediante los dedos (que es lo más rudimentario y grotesco) ó, lo que constituye el *tatuaje* propiamente dicho, grabando las figuras en la piel, arañándola con unos palitos, dibujando en ella por medio de puntos ó produciendo heridas superficiales.

que aun en su expresión más rudimentaria (la mera y grotesca pintura), realizaron los pueblos primitivos, y realizan ciertos salvajes, hasta dándole la preferencia al vestido, al que precede, con arreglo á determinados conceptos de la belleza, y constituye la primera manifestación del arte del dibujo, ó, mejor dicho, del arte en general, pues durante mucho tiempo sólo en el afán de adornarse encontró motivo el hombre para sus recreos (1). «El hombre primitivo que construyó el primer abrigo, obedeció á una necesidad material, la de protegerse contra las intemperies y contra todo ataque; pero trató en seguida de embellecer su abrigo, y, haciéndolo, obedeció á una necesidad moral, innata en el hombre: la aspiración hacia lo bello. Haciendo ese mismo hombre un vaso con arcilla, se acordó de las formas que había visto en las plantas, las flores, los frutos, y modificándolas más ó menos, consiguió el fin que se había propuesto. El sueño que perseguía era el ideal, como se ha dicho muy bien; pero el medio que empleara para realizarlo fué la imitación de una cosa real... ¡Ved los instrumentos groseros de los salvajes, de esos hombres cuya vida es tan dura, y cuyos apetitos intelectuales son tan limitados! Han necesitado más trabajo para adornarlos que para ponerlos en estado de que les sirvan» (2).

Pudiéramos ampliar estas pruebas con otras no menos concluyentes, y respecto de las que haremos algunas indicaciones más adelante, al tratar del amor á la

---

(1) Reuleaux.—*Los grandes inventos*, traducción de la tercera edición alemana, por Federico Gillman (obra en publicación, de la que se han dado á la estampa cuatro tomos, de los ocho de que consta). Véase el tomo I. Madrid, Gras y Compañía, 1888.

(2) Edmond Guillaume.—*L'Histoire de l'art et de l'ornement.* París, Delagrave, 1886. Este interesante trabajo, ilustrado con preciosas láminas fotografiadas y publicado por el Museo Pedagógico de París, es una conferencia dada por el autor á los aspirantes á la enseñanza del dibujo en las Escuelas normales de Francia.

Naturaleza y al Arte. Lo que ahora debemos consignar es que, llegados los pueblos á la edad de la reflexión, el anhelo que implican las manifestaciones indicadas, y que tiene por objetivo la contemplación y la realización de la belleza, se traduce en formas más ricas y varias y se ostenta vigoroso con todos los caracteres de una facultad específica dotada de propia realidad, que anima la vida toda, llenándola de atractivos y ofreciendo al alma deleites puros é inagotables, dando lugar en todas partes á las verdadaras emociones estéticas, consideradas con harta razón por Spencer, como la eflorescencia de la vida civilizada».

79. Lo que hemos dicho de la especie en general es aplicable al hombre en particular, pues al fin el desenvolvimiento individual no es más que una forma abreviada del desenvolvimiento de la especie. En la infancia del hombre (individualmente considerado), como en la de los pueblos, anida ya la inclinación ó el sentimiento de lo bello, según de ello dan testimonio evidente ciertas manifestaciones de la vida infantil, entre las que debe señalarse en primer lugar la propensión que les lleva á preferir siempre lo más agradable, lo más bonito, lo bello, en una palabra. Los afectos que los niños sienten por los animales y las flores; sus preferencias y simpatías por las personas de rostro fresco y agradable; su afición por las estampas, el dibujo, la poesía, la música y la construcción, son otros tantos preludios de la facultad de que tratamos, cuya actividad esbozan en los albores de la vida. No olvidemos, por otra parte, que en los juegos propios de la niñez se revela también el instinto de lo bello: las formas que les dan los niños, la plasticidad más ó menos adecuada con que los revisten, y mediante la que llegan á poner de relieve lo que se ha llamado su instinto dramático, y las creaciones que en ellos encarnan, son medios de expresión del sentido estético. Por esto que «el *amor*

al juego sea considerado por algunos como precedente del *amor á la belleza artística*, ó de la actividad estética» (1), y que se diga que «las aficiones, juegos y recreos de los hombres representan lo que podría llamarse su vida estética, y dependen por completo del grado de su educación en este orden» (2).

Aparte de otras manifestaciones, como el gusto por el vestido, los adornos, etc., que se observan hasta en los niños más pequeños (todo el mundo tiene ocasión de comprobar estas aficiones infantiles que en los hombres, y sobre todo en las mujeres, llegan á tomar proporciones exageradas, nímias y hasta ruinosas), y aparte también de otras más determinadas que expresan, mediante lo que se ha llamado el sentido ó el instinto (el amor) de la Naturaleza y el Arte, que en tal concepto se consideran como elementos de cultura estética, lo que á nuestro propósito importa consignar es que, mediante las manifestaciones señaladas, hacen por lo menos los niños la distinción, siquiera sea confusa y á veces errónea (como hija que es del instinto, é irreflexiva, por lo tanto), de lo que es bello y de lo que es feo, y con ello dan testimonio de que en sus tiernos corazones late (y pugna por realizarse y ser satisfecho) el sentimiento estético, algo que podríamos llamar el sentido de la belleza (3).

---

(1) U. González Serrano. *Psicología del amor*. Madrid, «El Progreso Editorial», 1888.

(2) F. Giner. *Notas pedagógicas*. «Boletín de la Institución libre de Enseñanza», núm. 259, correspondiente al 30 de Noviembre 1887.

(3) Respecto del instinto del niño á lo bello artístico, hemos hecho algunas indicaciones, sobre todo con ocasión del Dibujo y la Música, en el tomo VI, al tratar de la enseñanza del Arte en la escuela. (Véanse los números **212** al **225**, páginas 603-639.) Conviene consultar acerca de este extremo, el curioso libro de psicología del niño que recientemente ha dado á la estampa Bernard Pérez (tan aficionado á esta clase de estudios, en los que ha logrado bastante notoriedad), con este título: *L'art et la poésie chez l'enfant* (París, Félix Alcán, editeur, 1888).

80. Si el sentimiento de lo bello constituye, como hemos visto, una facultad inherente de la naturaleza humana, tiene sus manifestaciones, sus instintos, que la preludian en la infancia del hombre, y representa una cualidad propia y la finalidad peculiar del sentir, es indudable que precisa de cultivo, de una dirección que lo fecunde, del mismo modo que lo precisan las demás energías que integran nuestra realidad anímica, y, en general, nuestra naturaleza; lo contrario fuera mutilar esta naturaleza y restringir el campo de la educación, como se ha dicho con gran oportunidad (1).

La influencia tan grande y decisiva que repetidas veces hemos reconocido al sentimiento sobre las demás facultades anímicas, y particularmente sobre la vida toda del niño, aconseja asimismo que no se descuide, antes bien que sea atendida con diligencia, la educación del gusto de lo bello, mediante el cual se depuran, elevan y ennoblecen los fenómenos del sentir, de los que constituye la expresión más pura y desinteresada, pues el amor á lo bello es la eflorescencia de la vida afectiva.

Al principio de la integridad (que es ley general y primera de toda educación, según los cánones de la moderna Pedagogía), principio que implica el no menos importante de la armonía, hay, pues, que añadir, como alegato en favor de la cultura estética, el del influjo que esta cultura ejerce en la de las demás facultades y en la vida toda, por virtud del hecho que acaba de señalarse, y que aparecerá más de relieve parando mientes en el valor lógico y la trascendencia moral que entraña el sentimiento de lo bello, según puede colegirse de las siguientes consideraciones.

81. De lo que antes hemos dicho se deduce fácilmente que la belleza y, por lo tanto, el sentimiento que

---

(1) Rousselot. En su citada *Pedagogía para uso de la enseñanza primaria.*

á ella se refiere, constituye como el coronamiento del sentir, del que ya se ha visto que es la peculiar finalidad, y representa la eflorescencia de su actividad, en cuanto que engendra sus fenómenos más puros y desinteresados. Téngase, por otra parte, en cuenta que lo bello es como el carácter sensible que despierta la idea de perfección, y el juicio de lo bello como signo que atestigua en el hombre la noción de lo perfecto, por lo que se ha podido decir, y se repite, que está en la lógica y en la naturaleza que el culto de lo bello se halle asociado en una misma alma al del bien y la verdad.

Por esto la afirmación del valor lógico y del sentido ético que se atribuye á lo bello, que si es por una parte, como afirmara Platón, «resplandor de lo verdadero», es por otra, como dijera Kant, «símbolo del bien». Por lo que al primer aspecto concierne, no puede desconocerse la relación tan estrecha que une entre sí el amor de lo verdadero y el de lo bello, al punto de que pueda decirse que el primero conduce al segundo, y que «nada es más bello que lo verdadero» (1): la influencia que la belleza ejerce sobre la inteligencia, dándole percepciones de un orden superior, animándola y depurando sus juicios, y, sobre todo, proporcionando á la fantasía, como luego veremos, su alimento natural, confirma lo que decimos sobre el valor lógico de lo bello. No se olvide, á este respecto, la relación que existe entre la verdad y el ideal, el que mediante el sentido de lo bello, se presenta á la inteligencia en formas atractivas, vivas y concretas, que la hacen desear más su realización.

En cuanto á la trascendencia moral de lo bello, insi-

---

(1) No puede decirse esto en absoluto, pues, como hace notar MARIÓN (en su *Psicología aplicada á la educación*), un teorema de geometría no tiene los caracteres de la belleza. «Lo bello, dice el mismo autor, es la verdad, pero concreta y viviente; la verdad objeto de entusiasmo y de amor para el hombre, que habla á su fantasía y á su razón», pues «la verdad abstracta no tiene ningún valor estético».

nuada ya en el aforismo kantiano antes repetido, la razón natural y las experiencias de la vida declaran de consuno que, sin identificar la belleza, como hacían los estoicos, con la virtud, existen entre lo bello y lo bueno múltiples relaciones, por lo que ya afirmaba la filosofía griega que «el alma se eleva al bien por lo bello», y se repite diariamente que «las grandes virtudes nacen del sentimiento de la belleza», la cual, hemos dicho en otro sitio, es, por lo menos, como exquisita fragancia que exhala la bondad, hacia la cual nos arrastra, despertando en el alma la aspiración á goces inefables (1). Notemos, por otra parte, que lo mismo que sobre la inteligencia, ejerce lo bello un influjo saludable y fecundo sobre la voluntad y el sentimiento, lo que contribuye á acrecentar el alcance ético en que ahora nos ocupamos. No puede desconocerse que en presencia de las cosas bellas, se siente la voluntad inclinada á imitarlas, y por ello es llevada á realizar la más hermosas acciones morales, al propio tiempo que las creaciones artísticas. En cuanto al sentimiento, ya hemos dicho que el estético nos impulsa á amar las cosas, no por la utilidad que puedan reportarnos, sino por ellas mismas, porque son bellas, con un desinterés que da á nuestro deseo un carácter de pureza cuya trascendencia moral es evidente á todas luces.

Las conexiones señaladas entre lo bello, lo verdadero y lo bueno, son de por sí, sin acudir á ninguna otra clase de alegatos, motivos sobrados para hacer que la educación se preocupe del sentimiento llamado con cierta impropiedad *estético*, en cuanto que de lo dicho se infiere que habituar á las personas (y, por lo tanto, á los niños) á comprender y amar lo bello, intelectual ó moral, equivale á habituarlas á comprender y amar lo

---

(1) En el libro *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas* (un vol. de la segunda serie de la «Biblioteca del Maestro»), ya citado.

verdadero y lo bueno. Concretándonos al objeto en que principalmente debemos fijarnos ahora, conviene recordar el hecho de que la cultura moral se realiza en gran parte por la de dicho sentimiento, que ennobleciendo y depurando todos los fenómenos de la vida afectiva, hace de ellos verdaderos y eficaces instrumentos de moralidad. Al tratar más adelante, con ocasión de la cultura moral (segunda parte, capítulo II) del valor de las bellezas naturales y artísticas como medios educativos, se pondrá más de manifiesto el alcance ético que aquí reconocemos á lo bello por los deleites puros y desinteresados, los goces inefables que proporciona al alma que contrae el hábito de contemplarlo y comprenderlo.

82. Hemos insinuado más arriba que trataríamos particularmente de las relaciones que existen entre el sentimiento de lo bello y la fantasía, y á ello nos induce la importancia de esta facultad, y, por lo tanto, de su educación, por el influjo positivo y negativo que ejerce sobre las demás facultades y la vida toda, según á su tiempo vimos (1). Como en el último de los lugares á que acabamos de hacer referencia quedó mostrado, uno de los principales medios de educar la fantasía se funda en el expresado sentimiento, en cuanto que la belleza es, como se ha dicho, «el alimento natural de una sana imaginación» (2).

Para comprender esto, debe tenerse en cuenta primeramente que lo bello se dirige siempre—en cuanto que una de sus formas obligadas es lo sensible, concreto y

---

(1) De la imaginación como facultad anímica tratamos en el núm. **246** (páginas 349-352), del tomo III; de su importancia, influencia en la vida, manifestaciones en los niños, etc., en los números del **105** al **110** (páginas 273-295), del tomo IV, y de su educación, en los números **17**, **18** y **19** (páginas 133-145) del tomo VI.

(2) John Stuart Blackie. *L'éducation de soi-même.* (Trad. del inglés al francés por F. Pécaut.) París, Hachette et Compagnie, 1881.

viviente—á los sentidos, ya á algunos de los exteriores ó corporales, ora al interno ó fantasía, que es la que crea y vulgariza las Bellas Artes, que á su vez son un medio de representación y expresión de la belleza, sentida y concebida por el espíritu. De esta manera sensibiliza la fantasía lo bello intelectual, en cuya producción toma una gran parte por sus conexiones con las percepciones y emociones llamadas estéticas, y difunde la contemplación de la belleza. Por virtud de dichas conexiones, se dice que «nada tiene más atractivo para la imaginación que lo bello, ni tampoco es más propio para cultivarla que la educación estética por la Literatura y las Bellas Artes» (1). En este sentido, aconseja el citado Blackie, en el interesante y práctico libro antes citado, lo siguiente: «El fin que todo joven debe procurar sistemáticamente conseguir, no es el saber en general, cualquiera saber, sino la ciencia de lo que es grande, bello y bueno; este fin no se logrará, en lo que á la imaginación concierne, más que poniendo mucho cuidado en la cultura estética. En otros términos: la Poesía, la Pintura, la Música, y, en general, las Bellas Artes, que preferentemente expresan lo bello ó lo sublime en sus varios aspectos, no constituyen ornatos accesorios: son la flor más suave de un alma cultivada».

83. Si cuanto hemos dicho hasta aquí en el presente capítulo conduce á la conclusión de que precisa cultivar cuidadosamente el sentimiento de lo bello, la primera cüestión que se nos presenta es la de determinar los *medios* más adecuados de hacerlo; medios que pedagogos y psicólogos distinguen en *indirectos* y *di-*

---

(1) E. de la HAUTIÈRE. En su *Curso de Psicología elemental*, etc., citado repetidas veces. «Se enseña á los niños, añade este autor, fábulas y buenos versos, el Canto, el Dibujo, lo cual no es superfluo; formando su gusto se forma su razón, se eleva y se ennoblece su alma, haciendo penetrar en ella algún rayo del ideal».

rectos: á los primeros se refieren todos los que, revistiendo cierto carácter de generalidad, no tienen por objeto inmediato formar en los individuos el gusto de lo bello, como acontece, v. gr., con el decorado de las habitaciones y las escuelas, el juego y ciertas enseñanzas, v. gr., las de las ciencias de la Naturaleza; en el grupo de los segundos se consideran los que, como la cultura artística, tienen por objeto inmediato y preferente la educación del sentimiento estético.

Prescindiendo de esta clasificación, que, como todas las de su clase, tiene mucho de facticia, por lo que sería difícil precisar con exactitud los miembros que corresponden á cada uno de sus términos (lo que por otra parte á nada conduciría), señalaremos á continuación los medios de que el educador puede valerse, especialmente en las escuelas, para cultivar en sus educandos el sentimiento de lo bello.

84. Si tenemos en cuenta que el gusto de lo bello se desenvuelve, como todas las facultades, por el ejercicio, y que á lo que debe aspirarse en último término, mediante éste, es á crear buenos hábitos (*hábitos estéticos*, en el caso de que tratamos), lo primero que al efecto importa es, como aconsejan pedagogos y psicólogos (Sully entre ellos, siguiendo, sin duda, la tradición platónica), rodear al niño desde un principio de cosas bonitas, atractivas y de gusto; con este intento no debe olvidarse que las primeras impresiones son las que producen efectos más duraderos, por lo cual dijo ya Platón que «en todas las cosas el gran negocio es el principio, sobre todo en la edad de los seres jóvenes y tiernos». El mismo Platón dió la base de lo que debía hacerse respecto del punto concreto que nos ocupa, en esta cláusula: «Conviene que los jóvenes, educados en medio de las cosas más bellas, como en un aire puro y sano, reciban sin cesar saludables impresiones por la vista y el oído, á fin de que desde la infancia todo les

lleve insensiblemente á amar, á imitar la belleza y á ponerse de perfecto acuerdo con ella».

Que cuanto rodee al niño respire buen gusto, belleza, es lo primero que precisa hacer; que el medio circundante en que se mueva sea agradable y esté lleno de atractivo. En este sentido, dice el citado Sully que «los objetos de adorno de la casa, los vestidos, etc., deben ser apropiados para que despierten el primer sentido de lo armónico y gracioso. La influencia de una madre refinada, que estudia todo lo que es agradable y armonioso en la casa, y en su propia apariencia y maneras, puede ser importantísima para excitar el sentimiento de lo bello, y para dar la primera dirección al naciente gusto del niño» (1). No deben olvidarse con este motivo los libros ilustrados, las estampas y los juguetes que se en manos de los niños, que deben ser siempre del mejor gusto posible.

85. Lo que acabamos de decir, que precisa estimar como base y punto de partida de la cultura estética de la niñez, se presta en las escuelas á aplicaciones de la mayor importancia, y á las que hoy se procura atender en todas partes con diligencia suma.

En primer lugar, y puesto que se trata de proporcionar á los niños impresiones agradables por la acción natural del medio circundante, es obligado que los edificios escolares, en vez de ostentosos y ricos, sean sencillos y modestos, y en lugar de pesados y severos, ligeros y risueños, de modo que hagan atractiva á los niños la estancia en la escuela. «Las condiciones indicadas, hemos dicho en otra parte (2), no excluyen en manera alguna la de la elegancia debida á la armonía de las líneas, las proporciones y los colores

---

(1) Sully. En su citada *Psicología pedagógica.*

(2) *Tratado de Higiene escolar.* Edición ilustrada con grabados. Madrid, Librería de Hernando, 1886.

bien combinados. Sin excluir, pues, esto, antes bien procurándolo en el mayor grado posible, ni caer en decorados churriguerescos, y como tales ridículos y de mal gusto, se procurará que la escuela ofrezca un aspecto que, lejos de serio, sea risueño: mientras más ligera y esbelta sea la construcción; mientras más y mayores superficies de iluminación ofrezca, más agradable y atractiva será la escuela para los niños. Las escuelas que presentan el aspecto duro y amazacotado de una fortaleza, ó la rígida severidad de una catedral, están muy lejos de responder á su fin, aparte de resultar muy costosas. Todo lo que haya de gastarse de más por virtud de estas edificaciones tan mal entendidas, debe emplearse en dotar á la escuela de terreno suficiente, inundarla de luz y rodearla de árboles, de flores y de agua, de todo lo que revele que se trata de la morada de la inocencia y la alegría».

Bastan estas ligeras indicaciones para que se comprenda el influjo que puede ejercerse, mediante las construcciones escolares, en el buen gusto de los alumnos: en la manera de disponerlas pueden darse á los maestros los primeros elementos para la cultura estética de sus discípulos, los que viviendo en un medio agradable, bello, se habituarán espontáneamente á gustar las impresiones que la belleza proporciona, y sentirán del propio modo los efectos que originan las cosas feas, faltas de armonía, de luz y de vida. En tal sentido, y aparte de otro orden de razones, cuanto se haga por dotar á los edificios de escuela de las condiciones estéticas que quedan insinuadas, será poco, y redundará siempre en provecho de la educación del sentimiento de lo bello.

Pero no es sólo de este modo como la escuela puede contribuir, sin salirse de las condiciones materiales, á educar dicho sentimiento, á formar insensiblemente el buen gusto de los educandos; pues le cabe hacer más (y en ello tienen más expedita su acción los maestros que

están en posición de hacerlo casi todo) á propósito del material de enseñanza, procurando que reuna las mejores condiciones artísticas posibles, que sea bello y esté colocado con orden y buen gusto. De aquí la importancia que hoy se concede al *decorado de las escuelas*, en favor del cual se ha iniciado, de algunos años á esta parte, un gran movimiento, cuyo objetivo principal es el de dotarlo de esas condiciones, al intento de aprovecharlo como auxiliar en la cultura estética de los escolares. Con tal fin se esfuerza la industria moderna por producir láminas tan estéticas como económicas para ornar los muros de las clases, y se forman colecciones artísticas (de cuadros, grabados, fotografías, cromolitografías, reproducciones en yeso, etc.), del mejor gusto, y que, ó se venden baratas, ó á título de préstamos, se circulan por las escuelas que más las necesitan y no pueden adquirirlas (1).

---

(1) El movimiento en favor del decorado artístico de las escuelas, que cada día se acentúa más en la práctica, parte principalmente de Francia é Inglaterra. Lo que más ha contribuído á impulsarlo en la primera de estas dos naciones, puede referirse á la «Exposición de objetos para decorar las clases», celebrada en París en 1882, y á la formación de Museos tipos artísticos para las escuelas primarias». Merced á estos dos hechos, cada día gana más en Francia, en condiciones artísticas, el material escolar de enseñanza, en el que se opera á este respecto una verdadera revolución, como lo muestran, entre mil ejemplos que podrían citarse, los mapas murales (en colores neutros y mates muy bien combinados y representando el relieve del suelo), de E. Guillemin y J. B. Pasquier, editados por la casa de L. Suzanna, que tanto se distingue en este concepto, y los *Cuadros de enseñanza y decorado escolar*, de Armengaud Ainé, hechos por la casa Ch. Delagrave en papel del que se emplea para el decorado de las habitaciones, y con el mejor gusto artístico, que resplandece igualmente en varios hermosos atlas de fisiología, botánica, zoología, geografía pintoresca, etc., debidos á otras casas de París. En cuanto á Inglaterra, debemos citar como propulsor del movimiento que nos ocupa, el Congreso internacional de educación, celebrado en Londres el año de 1884, en el que llamó extraordinariamente la atención lo relati-

Mientras las condiciones del mercado y de las escuelas permiten que hagamos en España le que ya ha empezado á hacerse en otras partes, en consonancia con lo dicho en el párrafo y en la nota precedentes, y al intento de que nuestros maestros hagan por su parte, y según los recursos con que cuenten, todo lo posible para que las clases pierdan el aspecto desnudo y glacial que hoy tienen, por lo común, y se conviertan en lugares agradables, embellecidos cual corresponde, tratándose de la morada de la niñez, reproducimos aquí los consejos que al efecto hemos dado en otra parte (1):

«En vez de las láminas y los mapas de pésima composición é insoportable abigarramiento de colores, tan en auge hoy en nuestras escuelas, deberán procurarse los más artísticamente ejecutados, los más bellos en todos conceptos, prefiriendo siempre colores neutros y mates (tan recomendados, por otra parte, como exigencia impuesta por la *higiene de la vista*), y las figuras y dimensiones proporcionadas. El mismo buen gusto debe preceder á la colocación de éstos y demás

---

vo al decorado de las escuelas, en cuyo favor tanto han hecho y hacen allí el «Comité del Museo de Arte», de Manchester, y la «Asociación para el Arte en la Escuela», que han formado excelentes colecciones de las indicadas en el texto, y que han tenido la feliz idea de circularlas como préstamos por las escuelas, amén de entenderse con los editores para obtener baratos los objetos que las constituyen, á fin de que se generalicen todo lo posible. De esperar es que todo esto tenga resonancia en nuestra patria, en donde, aunque con lentitud, se hace ya algo para mejorar el material de enseñanza, y sin duda se haría más si la iniciativa que en ello ha tomado nuestro Museo pedagógico fuese secundada y mayor de lo que le permiten los elementos de que puede disponer, y que lejos de aumentarse, han sido mermados en estos últimos tiempos, gracias á la manera no poco arbitraria con que entre nosotros se realizan las economías, que en no pequeña parte se han hecho pesar sobre el ramo en que menos debieran hacerse: sobre la Instrucción pública.

(1) En nuestro citado libro de la «Biblioteca del Maestro», *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*.

objetos de la clase, que han de procurar que estén siempre en su sitio, y dispuestos con orden y armonía, con verdadero *arte*, como deben estar los muebles y cuadros, por ejemplo, del hogar doméstico. De este modo, y adornando las clases con plantas y flores, se proporcionará á la vista, y mediante ella al espíritu de los educandos, las saludables impresiones que recomienda Platón, y que deben estimar los maestros como el resorte primero de la cultura estética de la niñez».

Ocioso parece advertir que lo dicho respecto de las láminas y los mapas es aplicable á todo el material de enseñanza destinado á los ejercicios de intuición, así como á los libros de lectura, sobre todo si son ilustrados, que, por el influjo que ejercen, importa que sean del mejor gusto, como deben serlo las fotografías, reproducciones, etc., en una palabra, cuanto se lleve á las clases para adornarlas y para servir á los fines de la enseñanza, especialmente tratándose de la artística.

86. El interés que ofrece actualmente cuanto se refiere al decorado de las escuelas, que tan íntimas conexiones tiene con varios puntos de la educación primaria (no sólo con el del sentimiento de lo bello, como pudiera creerse), nos induce á trasladar aquí la *Relación* que acerca de dicho decorado aprobó la «Sociedad de las escuelas infantiles», de París, en 2 de Julio de 1887, y cuya redacción se debe á Mme. A.-M. Delabrousse. Creemos que los maestros nos agradecerán la ocasión que les ofrecemos de conocer este tan sencillo y práctico informe, cuyo tenor es como sigue (1):

«En todas las edades, la influencia de los objetos que nos rodean habitualmente reacciona sobre nuestro espíritu; pero esta influencia es mucho más activa todavía

(1) Lo tomamos de la *Revue Pédagogique*, de París, que lo ha publicado en el número correspondiente al 15 de Mayo de 1888.

sobre el espíritu de los niños, y uno de los primeros cuidados que debe imponerse el educador es ciertamente el de colocar á los pequeños alumnos en un medio juiciosamente preparado para contribuir á la obra de su educación.

»Que el local sea vasto, muy claro y en extremo aireado, es un principio universalmente admitido, y que la Sociedad ha puesto en práctica en sus proyectos y sus planos de construcciones escolares. Pero una vez construído el edificio, se trata de decorarlo, lo que adquiere en nuestra obra mayor importancia, pues debe ocupar un amplio lugar en la educación; servirá á la educación por la vista dirigiéndose al recuerdo; á la educación del gusto, habituando á los niños á no ver más que objetos bien elegidos, armoniosamente dispuestos, y á la educación moral, porque el gusto de lo bello es también el medio mejor que se ha encontrado para inspirar el amor del bien.

»No queremos extendernos en estos puntos fundamentales, acerca de los cuales no creemos que pueda haber incertidumbre en las inteligencias cultas. Todo se ha dicho, y magistralmente, por muchos para atesguar la importancia del decorado en general, y en particular de la escuela, que prepara los ciudadanos del porvenir (1).

I

»Que la escuela debe estar decorada, es un hecho reconocido, así como que debe presentar al niño un aspecto agradable, objetos útiles, y, sobre todo, bellas cosas. El punto controvertido es el de la naturaleza de este decorado. Las costosas obras de arte, las pinturas murales ó las cerámicas clásicas, no están al alcance de todas las

---

(1) Sin hablar de los filósofos, de PLATÓN, etc., los estéticos modernos (CH. BLANC, LEVÈQUE, etc.), y los pedagogos (MARIÓN, PECAUT y tantos otros), han insistido sobre este punto.

fortunas; pensamos aún, por nuestra parte, que constituyen un gasto exagerado, ó, digamos la palabra, inútil.

»La primera cuestión, en efecto, necesaria para responder al fin de la educación é interesar al niño, es la *variedad* que debe llevarse al decorado de la escuela como á los ejercicios. Las pinturas en cuestión son invariables; las descartamos, pues, *à priori*, para no admitir más que elementos realmente prácticos.

»El decorado de la escuela, para responder á su fin educativo, debe á la vez producir una impresión general de alegría, hacer nacer ideas nuevas, dar el hábito, el gusto de la armonía, y despertar, en fin, el sentimiento artístico, que produce siempre una elevación moral.

»En su consecuencia, hay lugar á adoptar, como elementos principales del decorado: disposiciones de naturaleza tal, que den la impresión de alegría de que hablamos; cuadros y objetos de enseñanza; en fin, objetos que presenten formas artísticas.

»Para dar la impresión de alegría necesaria, de lo primero que hay que cuidar es del *color* que se adopte para los muros.

»La Comisión de construcción escolar ha emitido sobre este punto su opinión, que creemos útil recordar aquí. En vez de los colores bajos y subidos, con frecuencia empleados, la Sociedad recomienda para los muros un verde muy ligero, muy dulce, al que la Comisión de Higiene nada ha encontrado que oponer, y para los techos y el maderaje de las ventanas, una especie de rojo oscuro que obre como color complementario y forme con el primero un armonioso conjunto. Insistimos una vez más sobre la adopción de estos colores, cuya elección no entraña gasto alguno.

»Una vez pintadas las paredes, se trata de añadir un elemento de alegría por medio de *plantas verdes* dispuestas en la sala con la debida discreción.

»La instalación es fácil: en cada uno de los lados del

apoyo de las ventanas se colocarán cajones bastante altos, pero poco anchos, de manera que no intercepten en nada la luz ni el aire. Cerca del muro se fijará un rodrigón, á cuyo alrededor subirá una planta trepadora, que en modo alguno ha de adherirse á la pared. Debe preferirse para esto la yedra, porque conserva sus hojas durante el invierno, pero no conteniendo en su pie más que una rama, ó á lo sumo dos, podándose las demás que aparezcan, de tal suerte que el arbusto se desarrolle á lo largo y de modo que forme una especie de guirnalda poco espesa. Puede añadirse en el estío un sarmiento trepador ó un lúpulo; pero bien entendido que las plantas de flores olorosas, y aun de florescencia abundante, no deben emplearse. Si el espacio lo permite, pueden colocarse en algunos otros puntos de la clase plantas verdes, dispuestas con simetría y de manera que nunca ofrezcan confusión alguna.

»La introducción de esas plantas en el decorado interior presenta más de un interés. Aparte del placer que producen á la vista, el interés de la vegetación es poderoso para los niños. Además, las plantas ejercen una excelente influencia higiénica, en cuanto que absorben el ácido carbónico producido por la respiración de los niños; en fin, para conservar un desarrollo suficiente, exigen condiciones absolutamente idénticas á las que necesita el ser humano; si desaparecen, precisará investigar las causas y modificarlas, para el mayor provecho de los niños.

II

»Una sala pintada de verde claro, adornada con plantas verdes (1), presenta el aspecto de alegría que ante

(1) ¿Necesitaremos poner de relieve la excelente influencia que ejercería sobre las vías respiratorias de alumnos y maestros la introducción en la clase de algunos abetos, pinos, palmeras, eucaliptus, etc., según las regiones en que estos árboles se dan naturalmente?

todo anhelamos. Vengamos ahora á los cuadros y objetos de enseñanza.

»No tenemos para qué hablar de los armarios y vitrinas, cuyo modelo se ha fijado en otra parte; pero sobre las cartas, los cuadros de toda clase, de que nuestras escuelas están llenas, queremos llamar la atención de todas las personas de buena voluntad.

»Cualquiera que sea el número de cartas ó planos que se juzgue á propósito introducir en la escuela, es de la mayor utilidad que se destine un solo lienzo de pared á esas cartas, las cuales deberán montarse en un aparato de suspensión que permita desarrollarlas según las necesidades. Cuando más, sólo un mapa debe quedar desarrollado, y esto á condición de que haya de servir para una lección inmediata. Los esfuerzos de los editores tienden ahora á evitar los colores chillones, los tonos chocantes, que eran de un efecto tan deplorable en las antiguas cartas. No tenemos, pues, que insistir sobre este punto. Si no temiésemos invadir las atribuciones pedagógicas de la Comisión especial, pediríamos que todas las cartas murales fuesen mudas y provistas de indicaciones, para ayudar á la memoria de la maestra. La adopción de semejantes cartas evitaría la confusión sensible que se nota hasta el presente, y haría inútiles esos esfuerzos desesperados por leer de lejos, y que tanto dañan á la vista de los niños.

»Pero esto no corresponde al decorado: no tratamos aquí más que de protestar contra los tonos chillones y el abuso de las cartas murales. Juzgamos también como malo el empleo de los cuadros conocidos con el nombre de «cuadros del sistema métrico», y creemos que sería ventajoso reemplazarlos, á falta de los objetos mismos, por hojas de las que cada una contenga el dibujo de una medida, y fáciles de reunir en series, mediante los cuadros que se abren, de que hablaremos á su tiempo.

»En cuanto á los cuadros geográficos, de historia natural, de historia de Francia, en cuyo favor se ha he-

cho desde hace algunos años una propaganda activa, la Sociedad encuentra excelente su empleo, siempre que se observen las condiciones siguientes:

»1.ª Una ejecución sencilla, pero cuidadosa, de ellos, sobre todo de los que contengan personajes. La Sociedad estima que debería invitarse á los mejores artistas para prestar su concurso á las diversas series de esos cuadros; por lo demás, ella se propone consagrarse á la realización de este deseo.

»2.ª Los cuadros no deben estar suspendidos continuamente en las paredes de la clase, ni tampoco reunidos en álbum, sino que han de hallarse ordenados por hojas en un cartón especial.

»Sólo un pequeño número de cuadros que se abran *(passe-partout)* y de colores oscuros (negro, granate, azul marino) se fijará en los muros, á fin de poner en ellos, en el momento de cada lección, la hoja relativa á ella. Varios de esos cuadros, dispuestos alrededor de la clase, permitirán que permanezca esa hoja hasta que una nueva lección haga necesario que se introduzca otra; de este modo se mantendrá el interés y se obtendrá la variedad, que es uno de nuestros principios.

»Para colocar trabajos ejecutados por los niños (dibujos, trabajos manuales, etc.), se reservará una segunda serie de esos cuadros, que constituirán una especie de cuadro de honor, en el que, no sólo el nombre, sino la obra, estarían á la vista de todos para excitar su emulación.

»El decorado de la escuela por los objetos útiles se obtendría, pues, así, sin la confusión que de ordinario se deplora, y con la variedad, que es uno de los elementos más indispensable de éxito.

III

»Resta organizar el decorado en vista del desarrollo del sentimiento artístico.

»El conjunto del decorado mismo debe concurrir á desenvolver el sentimiento de la armonía. El orden

más riguroso, sin el que la armonía no existe, debe mantenerse siempre en la clase; pero es bueno además poner á la vista de los niños formas artísticas, y aquí se presenta la mayor dificultad.

»De las obras de arte por sí mismas no puede haber cuestión, y la opinión general de los autores que se ocupan de educación es que los objetos sin iluminar no tienen interés para los niños. Séanos permitido, sin embargo, oponernos á esta opinión. Fuera de los efectos de color, una obra de arte presenta formas puras, líneas armoniosas, actitudes que expresan la gracia ó la fuerza, cuya influencia reciben perfectamente los niños, sobre todo con el tiempo. Por este trabajo insensible que se produce en su espíritu á la vista diaria de las reproducciones ó de los vaciados de obras de arte, es por lo que puede ser útil este elemento de decorado, y lo es en realidad. Se trata, pues, de introducir en las escuelas, en pequeña cantidad, modelos escrupulosamente elegidos de las obras más propias para despertar en el ser primitivo el sentimiento de la admiración. Además de los modelos, habría lugar á formar un álbum «artístico-escolar», cuyas hojas separadas podrían colocarse alternativamente en cuadros *(passe-partout)* análogos á los de que ya hemos hablado.

»Nuestro Comité está á punto de realizar, en las condiciones más favorables, esa elección de modelos y dicho álbum artístico, y el catálogo especial del decorado contendrá, con la indicación de las obras recomendadas, los medios de reproducción, merced á los cuales se las puede introducir en una clase.

»Tal es, en su conjunto, el parecer de la Sociedad en cuanto al decorado de las escuelas. Este decorado, sobrio y razonado, será mucho más eficaz para la formación del gusto y del espíritu de los niños que las acumulaciones, muy ordinarias, de cuadros ó de estampas de todas clases, escogidos sin discernimiento, y á veces

de un gusto fementido, que con frecuencia encontramos en los establecimientos escolares.

»Elegidos los elementos del decorado como hemos indicado, se evitará el embarazo, la confusión, adoptándose una sabia simetría que dé la idea del orden, sin que lleve ésta, no obstante, hasta la frialdad y la sequedad que resultan del exceso en este sentido. Lo primero que debe cuidarse es de rodear al niño de claridad, de exactitud y de precisión en la disposición de las cosas que se propongan á su atención, á fin de que cada uno conserve para sí su carácter propio y su influencia particular; pero no debe desviarse sistemáticamente su imaginación, á la que es preciso dejar el campo necesario para que se pueda recrear sin extraviarse.—La mesura, el tacto, el buen gusto; he aquí, en fin, una vez más lo que debe presidir á los medios de que rodeemos á nuestros niños, con la esperanza de servir así á su salud física como á su desenvolvimiento intelectual y moral».

87. Todavía se cuenta en las escuelas con bastantes más medios que los señalados hasta aquí para atender á las exigencias de la cultura del sentimiento de lo bello. Sin parar mientes en los juegos corporales, respecto de los que ya hemos visto que entrañan cierto elemento estético (**78**), ni tratar de los *juegos y trabajos manuales*, que en realidad constituyen medios de enseñanza artística (amén de otros fines educativos que en diferentes ocasiones les hemos reconocido), bien puede afirmarse que todas ó casi todas las materias del programa escolar se prestan más ó menos á la cultura de dicho sentimiento, como claramente se insinúa en este pasaje:

«La cultura del sentimiento estético, dice Sully (1), puede formar parte de todos los ramos de la educación.

---

(1) En su *Psicología pedagógica*, reiteradas veces citada.

Por un lado, tiene íntima conexión con el adiestramiento intelectual. El sentimiento de lo gracioso ó elegante puede desarrollarse hasta cierto punto por medio de ejercicios tan prosaicos, al parecer, como los de lectura y escritura, y así es posible que esa ocupación despierte algún interés artístico (1). La enseñanza del uso del propio idioma á favor de la recitación y de la composición escrita, ofrece más ancho campo para el ejercicio del sentimiento estético, haciendo que aumente el gusto por los efectos retóricos y por el estilo literario. Muchas clases de estudios tienden á desarrollar los sentimientos estéticos, y deben gran parte de su interés á esta circunstancia; lo cual es cierto, sobre todo con relación á los estudios clásicos y literarios en general, que, según queda indicado, ejercitan especialmente la imaginación en su lado estético. La geografía física puede enseñarse de modo que avive el sentido de lo pintoresco y de lo sublime en los espectáculos que ofrece la Naturaleza; y la historia de manera que se evoque un sentimiento de simpática apreciación de los contrastes de luz y sombra que presentan la vida y experiencia de la humanidad, y de admiración por todo lo que es grande y noble en la conducta y carácter del hombre. Hasta los estudios más abstractos, como la geometría y las ciencias físicas, pueden servir de medio para despertar y fortalecer el sentimiento de lo bello, no ya buscando lo bello en los objetos materiales (v. gr., la regularidad y simetría de las figuras geométricas ó las bellezas de forma y color de los minerales, plantas y animales), sino en las ideas y sus relaciones lógicas».

No hay para qué decir lo que pueden contribuir á

---

(1) Para que se comprenda mejor el alcance de esta observación de SULLY, debemos recordar que la escritura implica la *Caligrafía*, que quiere decir «escritura hermosa, gallarda, bella», y que por lo mismo presupone cierto elemento artístico, en cuanto que tiene algo de dibujo y tiende, en último resultado, á realizar la belleza.

desenvolver el sentimiento que nos ocupa, además de la literatura (ya insinuada por Sully como parte integrante de la enseñanza del lenguaje patrio), las demás materias que con ella constituyen las llamadas Bellas Artes (Arquitectura, Escultura, Pintura y Música), y, por lo tanto, el Dibujo, en que se fundan las tres primeras y al que cada día se concede más atención en la enseñanza primaria, como oportunamente tuvimos ocasión de observar (1).

Pero aparte del valor estético que pueda tener en sí cada una de las asignaturas comprendidas en el programa escolar, en la manera de enseñarlas todas cabe dirigirse al sentimiento de lo bello, proporcionando al alumno algo de las impresiones que quería Platón, y dándole los hábitos á ellas correspondientes. Depende esto del *arte* con que el maestro comunique la enseñanza á sus discípulos (la enseñanza y, en general, la educación, es principalmente *obra de arte*), de la forma en que lo haga y de los procedimientos y medios que emplee. Mientras más activa, más viva, más amena y atractiva, más *artística*, sea la enseñanza, más agradables, más bellas serán las impresiones que mediante ella reciba el niño, el que de esta manera se acostumbrará insensiblemente á las formas bellas, de las que son negación la rigidez didáctica, la sequedad y la aridez inherentes á las formas dogmáticas, que tan gran predominio tienen todavía en muchas escuelas. Aunque no se recomendara por otros motivos (hacer agradable y atractiva la enseñanza para que el niño le cobre afición y se la asimile bien), lo que mediante ello puede contribuirse á desenvolver el sentimiento de lo bello, debe ser motivo suficiente para que los maestros

---

(1) En los números **212** al **225** del tomo VI (páginas 608-639) nos ocupamos de la cultura artística en las escuelas, con cuyo motivo hicimos las oportunas indicaciones acerca del valor estético de laa enseñanzas respectivas, particularmente del Dibujo y el Canto.

den á sus explicaciones las formas que les indicamos, á cuyo efecto es obligado que interpolen en ellas descripciones y narraciones pintorescas, y anécdotas é historietas llenas de acción; y que al emplear los medios materiales más intuitivos y más artísticos que les sea dado, no olviden que las actitudes del rostro, los tonos y claro-oscuros de la voz, los ademanes de que se valgan, contribuirán á introducir en la enseñanza ese elemento estético á que nos referimos, y cuya doble finalidad (hacer atractiva la enseñanza y desenvolver el gusto de lo bello) queda señalada.

88. En las indicaciones que preceden quedan implícitamente señalados los medios de cultura estética, considerados por la generalidad de los pedagogos como *directos*: nos referimos á la contemplación y el estudio de las bellezas naturales y artísticas; es decir, á la enseñanza de las ciencias naturales y del arte, que cada día se infiltra más en la cultura general.

En páginas anteriores hemos mostrado el valor que tiene la enseñanza científica como disciplina moral, y sobre todo religiosa (**74**). Apoyados en esto y en otro orden de consideraciones (las exigencias actuales de la cultura y las aplicaciones á la vida que pueden sacarse de la enseñanza científica), hemos abogado reiteradas veces por la inclusión de ésta en la educación primaria ó fundamental; petición que reproducimos ahora en vista de lo mucho que puede contribuir dicha enseñanza á desenvolver y fecundar el sentido de lo bello. Ampliando las indicaciones que hemos hecho á este respecto en otro lugar de la presente obra (1), debemos decir que, en opinión de cuantos en estas materias se ocupan, es la Naturaleza á manera de perenne manantial de que brotan á millares las manifestaciones de lo bello, como que ella es á la vez manifestación espléndida de

(1) En el tomo VI, núm. **197**, páginas 563-564.

la belleza infinita. El orden y la armonía, que son elementos constitutivos de lo bello, resplandecen en los fenómenos naturales casi siempre con grandeza, y de ordinario con luz vivísima é imperecedera; por lo cual se dice que la Naturaleza es, no sólo bella, sino que su belleza raya en la sublimidad, y que «pródigamente nos ofrece formas plásticas para la realización de toda belleza concebida y sentida»; por lo que «puede bien afirmarse que el *amor á lo bello* tiene su adecuada expresión en el de la Naturaleza, que presta y abundosamente ofrece todas las formas plásticas en que la belleza artística encarna» (1). Mediante la contemplación de las bellezas del mundo físico, se añade con harta razón, parece que brotan y se avaloran las del mundo moral, y se despiertan, depuran y ennoblecen los más hermosos sentimientos del alma.

Por someras que sean estas indicaciones, bastan para que se comprenda la necesidad de valerse de la enseñanza científica como de un medio de educación estética, para despertar y fecundar en los educandos el sentimiento de lo bello, tendiendo á la práctica de esle aforismo pedagógico: «La contemplación inteligente y la admiración razonada del orden y de la armonía difundidos en la Creación, disponen nuestra alma á amar en todo la armonía y el orden» (2).

Afirmación análoga cabe hacer por lo que respecta á la enseñanza artística, sobre todo de las Bellas Artes, consideradas como «los medios imaginados por la inteligencia humana para reproducir, conservar y avivar en las almas el sentimiento y el amor á lo bello» (3), y como una traducción inteligente de las

(1) González Serrano. En su citado libro la *Psicología del amor.*

(2) A. Pellissier. *La Gymnastique de l'esprit.* (Méthode maternelle.) Cinquième partie (volumen 5.º). *Education du goût.* París, Hachette, 1876.

(3) Pellissier. Obra que acaba de citarse.

bellezas que entraña la Naturaleza: «Lo bello en las Artes, dice el autor citado en las notas precedentes, es una traducción y una interpretación de las bellezas de la Naturaleza», que, pudiera añadirse, transfigura é idealiza ó espiritualiza el hombre por medio del Arte, cuya enseñanza nadie puede poner en duda que sea el medio más adecuado y eficaz para cultivar el sentimiento de lo bello, al que principalmente se dirige, por más que influya de un modo poderoso sobre otros sentimientos, la inteligencia y la voluntad, y á la vez que fuente de emociones estéticas, sea tenido como un gran elemento de moralidad, según más adelante veremos.

En la enseñanza artística tenemos, pues, un medio de cultura (el más directo de todos, sin duda alguna) respecto del sentimiento de lo bello, por lo que precisa darle cabida en toda educación, máxime cuando á ello obliga la integridad de ésta y el deber de despertar, favorecer y dirigir aptitudes que sin el concurso de esa enseñanza, tal vez nunca se manifestaran en muchos niños. No se olvide, por otro lado, que la educación es *obra de arte*, y que por esto, y por los motivos señalados en el decurso de este capítulo, debe ser también, como quería Frœbel, *por y para el Arte* (1).

---

(1) Frœbel es, sin duda, uno de los grandes maestros de la Pedagogía que más importancia han concedido al Arte como medio ó instrumento de educación, así en la teoría como en la práctica de ella. De lo primero responden todos sus trabajos pedagógicos,—*La Educación del hombre*, sobre todo,—en los que tanta importancia concede á esa manifestación del interior, que así se relaciona, dice, con las matemáticas, la inteligencia y el lenguaje, como con la Naturaleza y la Religión; de lo segundo dan testimonio evidente sus Jardines de la Infancia, todos cuyos procedimientos revisten cierta plasticidad artística que singularmente los caracteriza (en medio de su sentido geométrico y naturalista, y tal vez por esto mismo), como lo muestran en especial los *juegos* y *trabajos manuales*, que constituyen una verdadera enseñanza artística, intuitiva y práctica á la vez. Nadie como el ilustre pedagogo de Oberweissbach ha sabido incrustar en la esfera de la educación los principios funda-

89. De lo expuesto en el número anterior se desprende la conclusión, en que con otros motivos hemos insistido, de que precisa dar cabida en los programas escolares á la enseñanza científica y á la artística, con la mira, así respecto de una como de otra, de satisfacer las exigencias que implica la cultura del sentimiento de lo bello, como parte obligada que es de toda educación que merezca el nombre de tal, según de las anteriores observaciones se colige. Ambas enseñanzas responden también, por otra parte, á fines educativos, que, como en diferentes pasajes hemos insinuado, merecen la consideración de los educadores tanto, por lo menos, como el señalado. Por consiguiente, se imponen en la escuela con fuerza irresistible, y á ello se debe el hecho de que haya empezado á dárseles cabida en los programas de las de algunos países, sobre todo á la primera; en cuanto á la segunda (alguna de cuyas ramas—el Canto, la Literatura, el Dibujo—son atendidas desde hace años en muchas partes), se nota actualmente un movimiento muy acentuado, favorable á su inclusión con un sentido más lato en dichos programas, que al cabo habrá de traducirse en breve en hechos positivos, con lo que no podrá continuar afirmándose que por la falta de esa cultura se restringe inconsideradamente el campo de la educación y se mutila la naturaleza humana.

Teniendo, por nuestra parte, en cuenta lo que aquí decimos al tratar de determinar las materias qué deben formar los programas escolares para que respondan

---

mentales de dicha cultura, ni nadie hasta él supo llevarlos á la práctica por modo tan eficaz y adecuado, en colaboración con el estudio de la Naturaleza, tan apropiado, á su vez, para la cultura del sentimiento estético, según en este mismo capítulo hemos tenido ocasión de hacer observar. Es un mérito éste que no puede disputarse al fundador de los *Kindergartens* y que las generaciones venideras le habrán de agradecer en extremo, como ya ha empezado á estimárselo la presente.

éstos á las exigencias de una cultura integral, hemos enumerado como partes obligadas de ellos, las ciencias naturales y el Arte (1), de cuya metodología especial nos hemos ocupado, á la vez que de la de las demás asignaturas, señalando los diversos fines, el sentido y el carácter con que debe enseñarlas el maestro, y los procedimientos y medios auxiliares de que al efecto ha de valerse, con indicación de los respectivos programas; por lo que no tenemos ahora otra cosa que hacer sino remitir al lector á los lugares en que llevamos á cabo esta tarea (2).

90. Para terminar el punto relativo á la educación estética, á que consagramos el presente capítulo, réstanos considerar una cuestión con él relacionada estrechamente, y que por muchos motivos juzgamos de capital importancia: queremos hablar del interés especial que tiene para las mujeres dicha educación, y, sobre todo, la cultura artística que presupone.

Entre los varios aspectos que ofrece el problema, tan complejo como delicado, de la educación de la mujer, hoy tan discutido en todas partes, figura en primera línea éste sobre que ahora pensamos discurrir; por lo que hubiera sido falta de no poco bulto dejar de consi-

---

(1) Véanse en el tomo VI los números **125** y **126** (páginas 330-340).

(2) En el mismo tomo VI nos ocupamos de la metodología de las *Ciencias físico-naturales*, en los números **197** al **205** (páginas 561-586), y de la de la *Enseñanza artística* en los **212** al **225** (páginas 608-639.) Los que deseen ampliar lo concerniente á esta segunda materia, especialmente en lo que respecta á la Literatura y á la enseñanza de las Artes fundadas en el Dibujo (Arquitectura, Escultura, Pintura y las más importantes de sus derivadas ó afines que en dicho tomo VI tratamos con menos detención que las del Dibujo y la Música), pueden consultar nuestro citado libro *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, de la «Biblioteca del Maestro» (segunda serie), que edita la casa de los señores Bastinos, de Barcelona.

derarlo en un trabajo de la índole del presente, al que viene á servir como de remate. Habiendo tratado nosotros en diferentes ocasiones el tema en cuestión, nos ha parecido que el mejor modo de dilucidarlo aquí es reproduciendo un artículo (1) en que por ser el último escrito que hemos dedicado á dicho asunto, recapitulamos, ampliándolas, cuantas observaciones habíamos hecho antes acerca de él en libros y periódicos. El trabajo á que nos referimos es como sigue:

II (2)

Por circunstancias muy complejas, que arraigan en lo más íntimo y más característico de la naturaleza femenina, requiere especial y circunspecta atención la cultura del sentimiento en las mujeres.

La oposición sexual se determina por varias y muy importantes diferencias fisiológicas y psicológicas entre el hombre y la mujer. Distínguese ésta, no sólo por el predominio de las formas curvas y redondeadas, sino especialmente por un gran desarrollo del sistema sanguíneo, y, sobre todo, del nervioso. Estas notas características de la manera de ser orgánica del sexo femenino, acusan en la mujer cierto predominio de la vida corpórea, que tiene su resonancia—por virtud de la compenetración y recíproca influencia entre cuerpo y espíritu—en la esfera de lo anímico, en la que se revela principalmente por la preponderancia de la facultad que es más homogénea con lo corpóreo, esto es, el sentir.

---

(1) Publicado en El Ateneo (Revista científica, literaria y artística, órgano del «Ateneo de Madrid») con este título: *De la educación estética de la mujer*. Véase el número IV, del tomo I, correspondiente al 1.º de Febrero de 1889.

(2) Omitimos la parte anterior á ésta, porque tratándose en ella de la cultura del sentimiento en general, los conceptos que contiene están expresados en los primeros capítulos del presente libro.

Así se reconoce y declara hasta por el sentido menos culto, que todos los días repite, en las formas aforísticas propias de la sabiduría popular, que en la mujer todo es cuestión de nervios, que el corazón manda á la cabeza y el sentimiento subyuga á la voluntad, y varias frases por el estilo, que son otras tantas afirmaciones de que los fenómenos afectivos se expresan en las mujeres con más intensidad y energía que en los hombres, llenan más su vida y la influyen con más decisión.

Resulta de esto y de otros hechos que pudiéramos citar como secuelas naturales de los insinuados—por ejemplo, la delicadeza y la agudeza, la receptividad y la continuidad de la vida, los gustos, etc., que distinguen la naturaleza femenina de la masculina—que el sentir es la característica de la mujer, la que estimamos que lo es tanto más, cuanto mejor posee las cualidades inherentes á su sexo, y que, en lo tanto, tiene más atractivos y encantos para el hombre, cuanto más amplia y adecuadamente expresa y realiza el sentimiento.

Si á esto se añade lo que hemos dicho en general del sentir, fácilmente se comprenderá la necesidad imperiosa de atender con especial cuidado á la cultura del sentimiento en las mujeres, con el intento, sobre todo, de que al desempeñar el papel que le corresponde respecto de la diferenciación sexual, que tan plásticamente pone de relieve, se produzcan sus manifestaciones de modo que, sin alterar la racionalidad de la vida, adquieran los tonos delicados, á la par que vivos y varios, que implica la que hemos llamado cualidad inherente y finalidad peculiar del sentimiento: la belleza.

La educación estética, ó del sentimiento, tiene, pues, especial interés con respecto al sexo femenino, en razón de la peculiar naturaleza de la mujer, en la que el descuido ó una mala dirección en esa cultura ofrece más peligros que tratándose del hombre, por lo mismo que en ella es de suyo el sentir más exuberante, más

absorbente y más imperioso, y ocasionado, por lo tanto, á mayores extravíos y á influir de un modo perjudicial ó negativo sobre las demás facultades, especialmente sobre la imaginación, á la que puede dar un predominio exagerado y nocivo para la salud del alma.

III

No cuadra á nuestro propósito, porque excedería de los límites que la índole del presente trabajo impone, entrar en pormenores acerca de los medios, la dirección y el sentido con que debe realizarse, en la educación de la mujer, la cultura del sentimiento considerado en general, esto es, en todas y cada una de sus múltiples manifestaciones, determinadas por los diversos sentimientos particulares que desde el alborear de la vida anidan y fermentan en el alma humana, removiéndola y agitándola sin cesar. Nos concretaremos al sentimiento llamado pleonásticamente estético (de lo bello), por lo mismo que entrañando la cualidad inherente y la peculiar finalidad del sentir, constituye como la eflorescencia de los demás y el objetivo obligado de esa cultura.

Afirmado por el sentido culto de todos los pueblos, desde la antigüedad clásica, el valor lógico y ético que se reconoce á la belleza en las definiciones de Platón y Kant antes citadas, y tenido lo bello, por tal motivo, como el carácter sensible que despierta la idea de perfección, de donde se ha venido á concluir que su culto se halla asociado en una misma alma al de la verdad y el bien, parece ocioso insistir en la conveniencia de cultivar en las mujeres el gusto estético, por lo mismo que el sentir y la idea de lo bello ejercen un influjo preponderante en la vida de toda mujer, y que, como se ha dicho, la admiración es un sentimiento natural y una necesidad imperiosa en ellas; al punto de que por

lo común se entusiasman con lo inferior cuando no se las ha enseñado á admirar lo superior.

A este intento, nada más á propósito que atender en la educación femenina con diligente esmero á desenvolver el gusto de lo bello, de cuya custodia parecen las mujeres las encargadas por ministerio sobrehumano, valiéndose al efecto del sentimiento de la admiración, que cabe despertar y dirigir adecuadamente por la contemplación de las obras de la Naturaleza y del Arte; medio que es tenido como uno de los más eficaces para formar el corazón de las que están llamadas á su vez á moldear el de los hombres.

No parece que sea necesario insistir mucho respecto del valor educativo que entrañan la contemplación y el estudio de la Naturaleza. No es sólo ésta, como diariamente se repite, un libro cuyas páginas se hallan abiertas de continuo á las miradas del hombre, quien siempre tiene que aprender en ellas algo nuevo y provechoso, ni mera madre cariñosa en cuyo seno vivimos y de cuya fecundidad alimentamos nuestras necesidades, sino que, además de todo esto, es manantial perenne del que brotan á millares las manifestaciones de lo bello y lo sublime, ofreciendo á la vez formas plásticas para realizar toda belleza.

En tal concepto, contemplar y estudiar las obras y los fenómenos de la Naturaleza, tiene para la mujer (aparte de lo que interesa á su cultura general y á su educación física, así como de las aplicaciones que puede hacer en el gobierno del hogar doméstico) una importancia que excede á toda ponderación, para reglar y dirigir su vida afectiva, pues, como se ha dicho, «la contemplación inteligente y la admiración razonada del orden y de la armonía difundidos en la Creación, disponen nuestra alma á amar en todo el orden y la armonía». Téngase presente, por otra parte, que el estudio de la Naturaleza constituye una verdadera disciplina moral y religiosa, muy necesaria á todos, pero

en particular á la mujer, no sólo para purificar el alma, elevando el sentimiento de la admiración y el gusto de lo bello, sino para depurar la inteligencia, sobre todo su facultad de representación llamada fantasía, de los errores, prejuicios y supersticiones engendradas y mantenidas por la ignorancia, y que tan fácil acogida hallan en la mujer que los perpetúa merced á los caracteres de receptividad y continuidad en la vida, á la fuerza conservadora y al apego á las preocupaciones sociales, por que en ella se distingue la actividad anímica. La luz de que inundan el espíritu la contemplación y el estudio de la creación natural, no podrá menos de ahuyentar para siempre del alma de la mujer las sombras engendradas por esos errores.

En cuanto al Arte, el aforismo, tan repetido, de que mejora y dulcifica las costumbres públicas y privadas, dice cuál es el valor educativo que se le reconoce, y declara cuán necesario es darle lugar amplio y preferente en la cultura de las mujeres. Abona, por otra parte, esta conclusión, el hecho de que sin los puros deleites que nos proporcionan las bellas artes, perdería la vida la mitad de su encanto; lo que tiene más aplicación tratándose de la mujer, por lo mismo que su existencia se desliza casi continuamente y con cierta rítmica somnolencia, en el hogar doméstico, y no se halla tan accidentada como la del hombre, al que su manera de ser lleva á la vida pública (como á la mujer á la privada), en la que el rudo batallar diario y el oleaje de los intereses no dejan ocasión para que se produzca semejante monotonía.

Nada más adecuado para despertar en el corazón de la mujer las que Spencer llama «florescencia de la vida civilizada», las emociones estéticas, que la cultura artística, cuyo nervio debe constituirlo la de las denominadas Bellas Artes, respecto de las que dice el ilustre Dupanloup que «son, de seguro, un estudio por extremo conveniente á las mujeres». «Las mujeres, añade, ejer-

cen una influencia considerable sobre el Arte en general y sobre el gusto de su nación. Si su gusto las lleva á buscar lo que es bello y lo que es bueno, en el sentido más elevado de lo bueno y de lo bello, será esa influencia beneficiosa y moral».

Si pues la contemplación y el estudio de las obras debidas á la Naturaleza y al Arte ejercen tan bienhechora influencia en el alma humana, y con constituir esferas positivas de toda educación, son á su vez instrumentos educativos de primera fuerza, es á todas luces evidente que la cultura que implican ambos órdenes de enseñanza se impone por motivos poderosos, tratándose de las mujeres, que son las institutrices natas, las primeras educadoras de los hombres (1).

---

(1) El contenido de este último párrafo entraña un problema de los más interesantes de la moral sociológica. Si el Arte tiene todo el valor ético que es común reconocerle, y nosotros le hemos reconocido en el decurso de este capítulo y en algunos pasajes de los anteriores, no hay para qué esforzarse en ponderar la necesidad que existe en todas partes, singularmente en nuestro país, de difundir el gusto por él, y, al efecto, su enseñanza en el pueblo, cuyas costumbres distan mucho, á la hora presente, de ser lo morigeradas, correctas y apacibles que requiere el orden moral, y la propagación de la enseñanza artística puede contribuir poderosamente á hacer, como lo muestran, aparte de los testimonios aducidos, los ejemplos que ofrecen algunas localidades y aun pueblos enteros. Ahora bien; si las mujeres son las primeras educadoras de los hombres, sobre los que á éste y otros títulos ejercen tan gran influencia, dicho se está que difundir entre ellas tal enseñanza equivale á difundirla entre los hombres, á echar las bases de la cultura estética y en gran parte moral de los pueblos, en los que tanto interesa sustituir las distracciones nocivas para la salud del cuerpo y del alma (v. gr., las tabernas, los juegos de azar, los espectáculos groseros y deshonestos), por los goces morigerados y puros que proporciona la cultura artística; goces que, en vez de pervertir el gusto, lo educan, y en vez de depravar, moralizan sin ser motivo de penuria y malestar en la familia. En este sentido puede ser la mujer—y de hecho lo es en algunas partes—como la fuerza motriz que impulse la reforma de las costumbres públicas que anhelan todos los espíritus bien sentidos.

IV

La cultura artística á que antes nos hemos referido tiene para la mujer aplicaciones de la mayor importancia, como fácilmente podrá colegir el lector de lo que á continuación decimos.

No se trata ya de esa cultura como una de las esferas que integran la educación—lo que basta para que no se prescinda de ella en ningún caso—sino de puntos de vista concretos que surgen á cada paso en la práctica de la vida común, y que se rozan con problemas sociales de la mayor entidad.

Primeramente ha de notarse que la enseñanza artística que dicha cultura presupone, es uno de los medios á que cabe apelar con éxito para ayudar á resolver el arduo y complejo problema de mejorar las condiciones materiales de vida de la mujer, pues que mediante dicha enseñanza se pueden despertar y favorecer en ella aptitudes que, puestas luego en ejercicio, le sirvan para procurarse modos honestos, á la par que adecuados, de ganar la subsistencia para sí y su familia; con lo que al sustraerse muchas mujeres á la penuria material, se librarán á la vez de la indigencia moral á que las precipita en gran número de casos la falta de trabajo, falta que se origina con frecuencia en la carencia de aptitudes. Proporcionar á la mujer medios de ejercer su actividad lucrativamente, equivale, pues, á ofrecerla un asidero para no caer en el abismo de la necesidad, en que tantas virtudes se precipitan.

Para dar idea de lo que á este respecto es dado hacer mediante la cultura de que tratamos, he aquí lo que con análogo motivo, hemos dicho en otra parte: «El Dibujo al Gilot, ó sea el Fotograbado, con aplicación á publicaciones ilustradas; el dibujo fotográfico con igual destino, en negro y al cromo; la pintura al óleo, y sobre todo á la acuarela, aplicada al decorado de abani-

cos y de objetos de cerámica, como vajillas, azulejos, jarrones, macetas de adorno, etc.; el modelado con esta última aplicación; las diversas industrias de cristal y fotográficas, son otras tantas ocupaciones para las que puede prepararse á la mujer por la enseñanza artística á que aludimos».

El aspecto económico del problema que nos ocupa hay que considerarlo en otro sentido, que no deja también de tener importancia. Por carecer del buen gusto y del arte de hacer que presta la enseñanza artística, se ven obligadas muchas mujeres á confiar á manos extrañas la confección de sus vestidos y de los de sus hijos, con lo que, al propio tiempo que tienen que entregarse á merced del capricho de otras personas, no siempre en armonía con el gusto, los medios y la posición social de las familias, aumentan á ésta los dispendios injustificados é invierten en ello recursos que hacen falta para atenciones perentorias, que por tal motivo se quedan sin satisfacer, con mengua del buen gobierno de la casa. A la vez que económica, es, por lo tanto, de buen gusto y moral, de economía doméstica, la cultura artística de la mujer.

Por lo que al buen gusto respecta, decimos en el lugar á que antes hemos hecho referencia: «Ha de tenerse en cuenta lo mucho que importa á las mujeres la cultura del gusto estético por medio de una adecuada educación artística, para el apetecido éxito de los trabajos en que se las ocupa desde la niñez bajo el título de labores propias del sexo. Apenas hay una de estas labores, que constituyen una de las partes más esenciales del arte de la mujer, para la que no sea precisa esa cultura en más ó menos proporción. El bordado, en sus múltiples y más comunes aplicaciones, el corte de prendas de vestir y la confección de estas prendas, dependen, no tanto de la destreza manual, como del gusto de quien los ejecuta, el cual implica determinada cultura del sentido de la vista y del artístico. La falta tan ge-

neral de esta cultura es la causa determinante del gusto tan fementido que comúnmente domina en esas labores y se transmite de generación en generación. Y las primeras víctimas de semejante deficiencia son las mujeres mismas. Siendo su aspiración favorita la de aparecer bellas, es lo común que por carecer del verdadero sentido de la belleza, obtengan resultados contrarios á esa aspiración al poner en práctica los medios de realizarla.

En cuanto al aspecto moral, ya lo es de suyo por lo que el problema hemos visto que tiene de económico, como lo es de alta educación el contribuir del modo que pueden hacerlo las mujeres que posean la cultura artística de que tratamos, á inspirar y fomentar el buen gusto, el sentido del orden y de la armonía y el sentimiento de lo bello en los miembros de su familia. Pero hay más. Las mujeres que por hallarse adornadas de esa cultura (que unida á la modestia es una de las galas que mejor puede hermosearlas), se hallan en condiciones de embellecer su morada, lograrán, al ahorrar gastos y prodigar buenos y fructíferos ejemplos, retener en la casa á los hombres, de los que, si muchos no paran en ella más que lo preciso para atender á los menesteres indispensables, es porque no hallan alicientes en el hogar, porque la mujer no pone de su parte todos los medios que debiera para hacérselo atractivo. Y no echen las mujeres esta indicación en saco roto, como suele decirse: retener á los hombres todo lo posible en la casa, es sustraerlos á las expansiones que, en desquite de las que no encuentran en ella, van á buscar á la calle, y con las que suele salir mermado el peculio, cuando no maltrechas la paz y la tranquilidad de la familia; es además cooperar á que se estrechen cada vez más los vínculos de ésta, y á que los hombres dediquen más tiempo, atención y cuidados á la crianza de los hijos, al amor de su mujer y ayuda de su madre, y á la guarda y dirección de sus hermanas y hermanos.

V

Lo dicho en las consideraciones que proceden se refiere principalmente al Dibujo y á las Bellas Artes fundadas en él (Arquitectura, Escultura y Pintura), así como al Modelado, de todas cuyas materias conviene dar á las jóvenes cierta cultura técnica y práctica, á los efectos indicados.

No sería completa la educación estética de la mujer si no formase parte de ella la Música, cuyo valor moral, y aun económico, no va en zaga al que hemos reconocido en las Artes del espacio ó del diseño, por lo que se presta á proporcionar á quienes la poseen ocupaciones lucrativas y á dar encanto y atractivo á la morada; esto aparte de los deleites puros y desinteresados con que brinda al espíritu. Lenguaje del sentimiento, como vulgarmente se la llama, y es en realidad, la Música aventaja á todas las Bellas Artes nombradas en espiritualidad y valor ético, y representa uno de los signos que más caracterizan la civilización de los pueblos, en los que ejerce una gran influencia educativa; de aquí la intervención que en todos se le ha dado y se le da en los actos más graves y trascendentales de la vida. Así, pues, si la Música tiene el valor moral que indicamos y sirve sobremanera, como todo el mundo reconoce, para desenvolver el gusto estético, no hay para qué decir que debe tomarse como un medio de educación, especialmente tratándose de la mujer.

Así se reconoce hasta por el sentido menos culto de nuestros días, que tiene como exigencia social, cada vez más generalizada, sobre todo en poblaciones de alguna importancia, la de que las jóvenes de mediana posición sepan algo de Música, por lo que hacen papel desairado en las reuniones, siquiera sean familiares, las que no cantan ó tocan el piano.

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN MORAL PROPIAMENTE DICHA

CAPÍTULO PRIMERO

NOCIONES PRELIMINARES

91. Importancia y necesidad de la educación moral.—92. Consecuencia pedagógica, indicando el sentido con que primeramente debe realizarse esta educación.—93. Distinción entre ella y la enseñanza de la moral.—94. La base psicofísica ó antropológica de la educación moral: valor ético del cuerpo.—95. Las facultades morales.—96. La herencia y el medio circundante como co-agentes de la moralidad en el individuo.—97. El niño como agente moral. Doctrinas sobre la bondad ó maldad originarias del niño y en general del hombre; opiniones optimistas y pesimistas.—98. Consecuencias que de estas opiniones se originan para la dirección moral de los niños.—99. Falsedad de estas conclusiones: el niño no es originariamente bueno ni malo.—100. Papel que en tal concepto corresponde á la educación; su carácter negativo y positivo, y sus funciones.—101. Consideración de la educación moral en la escuela.

91. Recordando el concepto que dimos en la Introducción (2) de la educación moral, no puede menos de venirse al punto en conocimiento de la necesidad é importancia de esta parte de la educación humana, por lo mismo, ante todo, que en la esfera de la naturaleza á que se refiere, encuentra el hombre el principio de movimiento y la fuerza reguladora: «He aquí, dice Blackie, el gobierno, la dirección soberana de la máquina entera» (1). No se olvide que se trata, mediante la educación moral, de reglar nuestras acciones, de dirigir nuestra vida conforme á la idea del bien, y en vista

(1) En su citado libro *La educación de sí mismo.*

siempre de darnos medios y aptitudes para el cumplimiento de nuestros deberes. Por esto que pueda decir el autor citado que «la superioridad moral es mirada con justo título como el elemento indispensable de toda grandeza humana», y que se repita diariamente que la moralidad es la primera preocupación y la primera necesidad de las sociedades bien organizadas; pues si es cierto que «sin luces no hay moral» (en el amplio sentido del concepto), no lo es menos que sin moralidad todo se resuelve en peligros y caídas hasta para el genio. Napoleón, Byron, Rousseau y otros tantos hombros que han llegado, en una ú otra esfera, á las alturas del genio, atestiguan esta verdad. «Podrá un hombre ser tan brillante, tan inteligente, tan fuerte y de talento tan amplio como queráis; con esto, si no es bueno, no puede tener ningún valor. Aun cuando parezca tocar á lo sublime, esta perfección maravillosa no tiene más que una especie de brillante perversidad» (1). Así, pues, hay que convenir en las afirmaciones que contiene este pasaje: «Instruir es bueno, educar es mejor. La primera necesidad de una sociedad, la condición de su existencia, es la moralidad. Se comprende una sociedad compuesta de gentes honradas sin instrucción; pero no puede comprenderse una sociedad formada de gentes instruidas sin honradez. La familia, esta pequeña sociedad, imagen y elemento de la grande, no po-

---

(1) Blackie, en el libro que acabamos de citar, en donde recuerda que *Napoleón I* fué vencido y murió pobre y pequeño, moralmente hablando. De *Byron* dice que le era fácil ser un gran poeta, pero difícil ser un espíritu disciplinado, dulcificar su humor y aprender á comportarse como un sér razonable; por lo que su vida, á pesar de los destellos de grandeza sublime, no ha sido, en suma, más que una terrible caída. Algo semejante afirma de *Walter Savage Landor*. «Otro tanto puede afirmarse de *Rousseau*, dice Compayre (en el libro citado más arriba); capaz en sus horas de abnegación heroica, pero impotente para plegarse á los deberes ordinarios de la vida; hombre de genio incomparable, pero apenas hombre de bien»

dría existir sin ley moral, y puede vivir sin instrucción» (1).

Si á lo expuesto se añade que en el niño existen inclinaciones para el mal, lo propio que para el bien; que de ambas hay que preocuparse, de las unas para reprimirlas y de las otras para excitarlas y favorecerlas, y que si el mal llega á arraigar en los tiernos corazones, se sobropondrá al bien, y luego será difícil, cuando no imposible, de desterrar; tendremos dicho lo bastante para que se comprenda la importancia y necesidad de la educación moral, sin la que ni los hombres ni los pueblos pueden ser perfectos ni, por lo tanto, felices. Aparte de estas consideraciones de carácter general, aplicables á todos los tiempos y lugares, existen otras de actualidad, que se refieren á la manera de ser de los pueblos modernos, y se fundan en el advenimiento á la vida pública de la democracia: es menester que la moralidad se desenvuelva en la medida en que la libertad se desenvuelve, para lo cual precisa insistir mucho en la educación moral, así en la familia como en la escuela, sobre todo en ésta, que es la que forma los ciudadanos del porvenir. Refiriéndose á Francia, dice á este propósito el autor que acabamos de citar (2):

«La educación es siempre necesaria; pero hay tiempos en que esta necesidad se hace sentir más imperiosamente, en que la educación se convierte en la fuente suprema y el instrumento de salud común. Nosotros nos encontramos en uno de estos momentos. El establecimiento del régimen republicano, reduciendo la parte de la autoridad material que se impone, exige, en cambio, un aumento proporcional de la autoridad moral que se acepta; estando menos gobernados por una voluntad exterior, es preciso que los hombres se-

(1) A. Vessiot. *De l'éducation à l'école*; troisième édition. París, A. Raet et C.ª, éditeurs, 1885.

(2) Vessiot. Obra citada.

pan gobernarse por sí mismos; lo que hacían por fuerza y por temor, deben aprender á hacerlo de buen grado y por deber. Si al establecimiento de instituciones liberales y generosas no responde un progreso en la moralidad pública; si los hombres llegan á ser más libres sin ser mejores, la libertad acrecentada no podrá más que aumentar la suma del mal, y las nuevas instituciones, en vez de asegurar la reconstitución del país, no harán otra cosa que acelerar su decadencia. La moralidad debe, pues, desenvolverse en la medida que se desenvuelva la libertad misma, y los hombres deben conducirse tanto mejor cuanto más libres sean para conducirse mal; desde este punto de vista considerada, la educación es la esperanza de la República y la garantía de su duración, por no decir aun la condición de su existencia».

Cualquiera que sea, pues, el punto de vista desde que se la considere, la educación moral se impone como una exigencia imperiosa, así tratándose de los individuos como de los pueblos.

92. Se desprende de esta premisa la consecuencia de que en la educación de los niños, sobre todo en la que reciben en la escuela, hay que atender cuidadosamente á la cultura moral, fecundando en ellos los gérmenes de moralidad que, como hemos visto al tratar de los sentimientos, existen latentes en el fondo de su naturaleza. Hacer converger al propio fin los elementos de la misma índole con que cuenta la escuela, no sólo en las enseñanzas, sino en cuanto concierne á su gobierno, á todo lo que constituye su régimen disciplinario, ha de ser otra de las primeras preocupaciones de los maestros, quienes deben poner particular empeño en rodear á los alumnos de una verdadera atmósfera moral, cuyo oxígeno vivificante respiren de continuo. Para proceder así y hacerlo en todas las ocasiones con exquisita diligencia, precisa tener en cuenta

que de la dirección moral que den á sus educandos depende la verdadera felicidad y la más noble perfección de éstos, así como el bienestar de las familias y de las naciones.

Sin perjuicio de señalar más adelante los medios que los maestros han de poner en práctica para obtener tan importante resultado, nos creemos obligados á indicarles lo que al efecto deben procurar á todo trance, y para ello nada más á propósito que darles á conocer el siguiente pasaje del citado M. Vessiot, que dice así (1):

«Habituar á los niños á hacer lo que deben en todas las ocasiones y hacia todo el mundo; llevarles á ello por la dulzura y la firmeza, por la razón y el sentimiento, por la persuasión y por el ejemplo; acrecentar por grados el imperio de la voluntad sobre la pasión y el instinto: he aquí la obra primera de la educación. Pero aparte de los deberes estrictos cuyo cumplimiento ordena la ley moral é impone la ley civil, hay todavía un conjunto de deberes menos imperiosos y más difíciles, que forman el dominio propio de la pura virtud. En este dominio se mueve la voluntad libremente, sin intimidación ni reducción, expuesta á las solas influencias de la razón depurada y de la conciencia ennoblecida, de los pensamientos altos y generosos y de los sentimientos delicados y sublimes. Es con esto con lo que florecen la humilde abnegación, los sacrificios ruidosos ú oscuros, y también con lo que se enciende el fuego del entusiasmo y del patriotismo. ¡Feliz el educador que pueda conducir las almas á ello! Habría alcanzado el fin supremo de la ambición moral».

93. Las indicaciones que preceden declaran lo que ya en otra parte de esta obra hemos tenido ocasión de hacer notar, á saber: que la educación moral no debe

---

(1) En su citado libro *De l'éducation à l'école.*

confundirse en la escuela, como algunos piensan, y aun practican, con la enseñanza de la moral, la que por más que sea parte y medio de aquélla, no constituye, ni con mucho, lo principal. Por conveniente que sea semejante enseñanza, nunca pasará de un mero formalismo, si no se halla fecundada por la acción de los medios que acaban de indicarse y que más adelante determinaremos. Y como la distinción entre la educación moral y la enseñanza de la moral quedó establecida cuando de esta última tratamos (1), nos limitaremos en este sitio á recordarla para evitar errores y confusiones y determinar mejor el concepto de la primera; mientras que el fin de ésta es *hacer querer*, el objeto inmediato de aquélla es *hacer saber*; y por más que la instrucción moral sea útil y aun necesaria para lo primero, es indudable que la educación moral no se da ni puede darse por lecciones, sino que se infunde por los medios antes insinuados. «La educación moral es, en efecto, de todas las edades, de todos los tiempos. Comienza con la vida por los ejemplos que los padres transmiten á sus hijos; se continúa en la escuela, por los hábitos que en ella se forman, por los sentimientos que se desenvuelven, y, sobre todo, por la disciplina que se sigue; y se prolonga, en fin, durante toda la existencia por el esfuerzo de la voluntad y de la educación personal» (2).

Se equivocan grandemente, pues, los maestros que creen haber llenado las exigencias de la cultura moral enseñando á los niños reglas y preceptos mejor ó peor presentados, ó haciéndoles aprender las definiciones y conclusiones de un catecismo moral; si el espíritu del niño no está bien preparado para entender lo que se le dice ó lee; si no recibe buenos ejemplos ni se le dirige para que contraiga buenos hábitos; si la escuela no

---

(1) Véase el núm. **117** del tomo VI, páginas 407-411.

(2) COMPAYRÉ, en su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

ejerce sobre él, mediante todos los elementos que constituyen su organismo, una acción constantemente moralizadora, formando á su alrededor esa como atmósfera de moralidad de que antes hemos hablado, todo quedará como letra muerta, ó, cuando más, y dado el caso de que los niños lo entiendan y puedan digerirlo, reducido á un saber abstracto, que á veces suele ser contraproducente. De todos modos, nunca pasará de ser una parte de la educación moral, ni tendrá el valor y el alcance de una verdadera dirección moral de la niñez.

94. Para la educación moral, como para cualquiera otra de las partes en que hemos considerado dividida la cultura general del hombre, es obligado tener en cuenta la naturaleza sobre que ha de obrarse. Y como por virtud de la compenetración y especie de convivencia en que reiteradas veces hemos dicho que se dan unidos espíritu y cuerpo, lo que en una de estas esferas sucede tiene su resonancia en la otra, en lo *psico-físico* hay que buscar la base de la cultura ética, máxime cuando la voluntad—que es la facultad moral por excelencia—se halla constantemente bajo la influencia de los fenómenos de la vida afectiva, que son sus más enérgicos y persistentes estimulantes, sobre todo tratándose de los niños. No se olvide, por otra parte, el aforismo que formulara Rousseau: «Cuanto más débil es el cuerpo, más manda; cuanto más fuerte, más obedece»; lo cual se funda en que el equilibrio físico ejerce su acción sobre el equilibrio moral, lo que ya expresara la antigüedad mediante el *Mens sana in corpore sano*, que sirve de lema á toda la Pedagogía que aspira á fundarse sobre bases sólidas, á la que se debe principalmente la teoría de los efectos morales de la educación física, de la que algunos pedagogos, siguiendo en ello el sentido del pueblo griego, pretenden hacer derivar el principio fundamental de la cultura del cuerpo.

De aquí que se diga que *todo el ser del hombre es moral*, en cuanto que todos los elementos que tejen la complicada urdimbre de la naturaleza humana contribuyen á integrar nuestra personalidad, y que se hable del *valor moral del cuerpo* (ya lo declara el aforismo recordado más arriba), cuya salud se toma como base de una vida honrada, y á cuyos cuidados preventivos *(higiene)* se atribuye por todos, y hemos reconocido nosotros (1), trascendencia moral en varios respectos, porque, como también se ha dicho, «la moral *que es vívida*, es la del individuo de carne y hueso, que no personifica ninguna teoría». De ese valor moral del cuerpo son pruebas evidentes la vergüenza que enrojece la tez denunciando el pudor y otras señales á que en el lugar citado y en otros hemos hecho referencia (2).

La educación moral tiene, pues, como toda la de nuestra naturaleza, una base *psico-física* ó *antropológica*, que se funda en las íntimas y perennes relaciones entre espíritu y cuerpo, en lo que hemos llamado el influjo de

---

(1) En el tomo V, principalmente. Véanse las *Nociones generales* con que comienza, y el núm. **69**, pág. 208, de las que sirven de preliminares, en el mismo tomo, al *Tratado de Higiene*.

(2) En el tomo III, en particular al tratar del influjo de lo físico sobre lo moral, y viceversa (números del **323** al **339**, páginas 436-455).—«La moral viva, la que es practicada, tiene que contar con este factor insustituible (el cuerpo), puesto que toma sus móviles é impulsos de las entrañas mismas del agente moral y del fondo de lo factible. La fealdad corporal (siempre condición, nunca causa, como lo demuestra Cuasimodo, tipo de ella y á la vez de la belleza moral), la ridiculez ó grosería de los movimientos, lo inadecuado de los esfuerzos (que se significan plásticamente en lo cómico), son decepciones de nuestra personalidad, si no en el cumplimiento de sus fines, en la elección de los medios; mientras que la belleza física ó exterior, el ritmo, la habilidad para la ejecución, etc., son elementos del arte moral, de que sólo podrá prescindir una teoría abstracta». González Serrano. *Manual de Ética ó Filosofía moral*, citado.

lo físico sobre lo moral y viceversa, y la mutua correspondencia entre los órganos del cuerpo y las facultades del alma; hechos que oportunamente pusimos de manifiesto.

95. Pero si es cierto lo que acabamos de decir, no lo es menos que existen en nuestra naturaleza elementos que particularmente se refieren á la moralidad, en cuanto que influyen de un modo directo sobre la acción, dirigiéndola en sentido del bien ó del mal: tales son las llamadas *facultades morales*.

En este concepto hay que considerar como tales facultades los hechos de sensibilidad en cuanto nos impulsan al bien, nos hacen amar el deber y nos emocionan ante lo que es bueno. Por donde, no sólo los *sentimientos*, cuyo carácter moral hemos señalado antes (**6**), y hemos podido apreciar en el decurso de los anteriores capítulos, deben considerarse como facultades morales, sino también los *sentidos corporales*, cuya cultura es base de la de los sentimientos, y en gran parte reviste carácter moral (la del gusto, el olfato y el tacto principalmente), según á su tiempo observamos (**11**). De estas indicaciones podemos concluir que los hechos de sensibilidad, en sus dos clases (sensaciones y sentimientos), son verdaderas facultades morales; recordemos, en justificación de esto, las conclusiones tantas veces repetidas, relativas al influjo que la sensibilidad ejerce sobre la acción y la vida toda, particularmente en el niño, que los sentimientos son móviles determinantes de la voluntad, y que los placeres y los dolores de los sentidos (sensaciones) son como los gérmenes de los placeres y dolores del alma (sentimientos).

Empero las facultades morales por excelencia, de las que debemos ocuparnos ahora (siempre teniendo en cuenta el concurso que á la moralidad prestan las nombradas), son la *voluntad* y la llamada *conciencia* ó *sentido moral*. A ellas, que son, sobre todo la primera,

las que constituyen el *carácter* (objetivo de toda la educación, pero particularmente de la moral), se refiere de un modo más determinado la moralidad. Estas facultades son prácticas y conducen á la virtud, al contrario de las intelectuales, que son especulativas y llevan á la ciencia; mediante ellas conocemos y queremos el bien, que por la sensibilidad moral somos impulsados á amar. En amar, conocer y querer el bien estriba, pues, la moralidad, y en prepararnos para realizar estos fines, consiste la cultura de nuestras facultades morales.

96. Con los elementos nombrados más arriba colaboran á la moralidad del individuo, como co-agentes de ella, de una parte, la *herencia*, y de otra, el *medio circundante*; factores ambos que la educación necesita tener en cuenta, puesto que uno y otro influyen sobremanera en las determinaciones de nuestra voluntad, y, por lo tanto, en nuestra moralidad.

Por virtud de la herencia, de que trataremos con detenimiento cuando de la educación del carácter nos ocupamos (cap. VI de esta segunda parte), trae el individuo sentimientos, tendencias ó inclinaciones que, como ciertos rasgos y movimientos físicos, le han sido transmitidos por sus descendientes, y que así pueden ser beneficiosos como nocivos para la moralidad. Esto declara la necesidad que la educación tiene de preocuparse de la constitución moral primitiva, tanto más, cuanto que mediante su acción influyente, y el esfuerzo de la propia voluntad del educando, puede modificarse en el sentido de mejorarla, de disciplinarla, al intento de ponerla de acuerdo con las exigencias del bien, que es la ley moral. Claro es que este factor de la herencia psicológica ó moral (á que tanta importancia conceden las modernas escuelas filosóficas, lo que las lleva á veces á exageraciones que precisa evitar discretamente, á fin de no ver en todo la herencia y hasta negar en absoluto, y por ello, la eficacia de la educación), no pue-

de anularse de una vez, sino que requiere un trabajo lento cuyos frutos tardarán en recogerse. Pero de todos modos resulta evidente la necesidad que tienen los educadores de contar con él para saber la parte que en la moralidad del niño le toca y tratar, por los medios de que disponen, de modificarlo ó anularlo, cuando de algún modo contraríe el objetivo de la educación moral.

En cuanto al medio ambiente, que en el caso de que tratamos es el social, no hay para qué decir la influencia que ejerce en nuestra personalidad mediante la atmósfera moral que se forma alrededor del individuo, y de que el espíritu vive y se nutre, á la manera que lo hace el cuerpo al respecto de la atmósfera física que le circunda. En este sentido, las costumbres, los hábitos y los sentimientos de las personas que más de cerca nos rodean, obran en mayor ó menor grado sobre nuestra moralidad, á la que aportan un contingente de elementos de que no nos es dado prescindir, y cuya influencia gravita sobre nosotros con señalada pesadumbre. Y aunque por virtud de esfuerzos persistentes de nuestra voluntad podamos reobrar—y de hecho reobremos—contra el influjo de esos elementos, es la verdad que sin quererlo ni pensarlo, nos apropiamos algo ó mucho de ellos, y que hemos menester de la reflexión y la voluntad para sustraernos en la parte que convenga y sea dable, á semejante influencia. En esto se funda precisamente el mayor ó menor alcance moral que se concede á la educación privada y pública, y de ello se originan los preceptos pedagógicos concernientes, verbigracia, á la atmósfera moral que debe procurarse á la escuela (empezando, como es consiguiente, por el ejemplo del maestro), y á las compañías que frecuenten los niños; puntos que tendrán el oportuno desarrollo en el decurso de los capítulos que siguen.

97. Las facultades morales antes mencionadas

existen esencialmente en todo hombre, más ó menos desenvueltas, mejor ó peor dirigidas; y en cuanto que existen, se dice de aquél que es un *agente moral*, un *ser moral*, condición que hay que referir también al niño, por lo mismo que en él existen, siquiera sea embrionariamente, todos los atributos del hombre. Es, pues, el niño un ser moral. Pero, ¿en qué sentido, ó mejor, con qué alcance puede afirmarse esto? Aquí se presenta una cuestión que, por lo mismo que ha sido resuelta de modos contrarios, precisa considerar detenidamente. Los términos en que se halla planteada, se reducen á este dilema: «¿Es el niño originariamente bueno, ó primitivamente malo?» Como fácilmente se comprende, esto no es otra cosa que reproducir el eterno tema sobre que tanto han discurrido los filósofos y teólogos de todos los países y todas las épocas, de la maldad ó bondad nativas de la naturaleza humana, que algunos han llegado hasta el punto de creer incorregible por la educación. De todos modos, las opiniones á este respecto se hallan divididas entre *optimistas* y *pesimistas*.

Entre los primeros figura en lugar preferente el sabio Montaigne, gran admirador de la naturaleza, según puede verse por el alegato que hace en favor del estado salvaje, en su trabajo *De los canibales* (1). Y llega hasta, en vez de admirar en el hombre el esfuerzo que hace para proporcionarse lo que necesita y para ser en cierto modo el autor de su propia vida, á tener como

---

(1) «Ellos son salvajes, dice, lo mismo que nosotros llamamos salvajes á los frutos que produce la Naturaleza, por si y por su proceso ordinario; mientras que á la verdad, á los que nosotros hemos alterado por nuestro artificio y desviado del orden común, es á los que más bien debíamos llamar salvajes: en aquéllos están vivas y vigorosas las verdaderas y más útiles y naturales virtudes y propiedades, las cuales hemos bastardeado nosotros en los segundos, acomodándolos al placer de nuestro gusto corrompido; y esto no obs-

más loable que se lo deba todo á la Naturaleza y se deje llevar por ella; «porque, dice, es más honorable ser encaminado y obligado á proceder reglamentado por naturaleza é inevitable condición; y más próximo á la Divinidad, que obrar dirigido por libertad temeraria y fortuita; y más seguro dejar á natura, en vez de á nosotros, las riendas de nuestra conducta» (1). Sin tratar de Kant, para quien «no hay en el hombre gérmenes más que para el bien», si bien considerándolo moralmente, afirma que no es bueno ni malo, el filósofo que más extrema el principio de la bondad de la naturaleza original, es Rousseau, cuyas son estas afirmaciones: «Todo es bueno al salir de manos del Autor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre. Él fuerza á una tierra á alimentarse de los productos de otra; á un árbol á dar los frutos de otro; mezcla y confunde los climas, los elementos, las estaciones; mutila á su perro, á su caballo, á su esclavo; todo lo trastorna y todo lo desfigura: ama la deformidad, lo monstruoso; no ve nada tal como lo ha hecho la Naturaleza, ni aun el hombre; le hace adiestrar por él como un caballo de picadero, y contornearse á su modo como un árbol de su jardín. Sin esto, todo iría peor todavía, y nuestra especie no quiere ser arreglada á medias. En el estado á que han llegado las cosas, un hombre abandonado

---

tante, el mismo sabor y delicadeza se encuentra, para nuestro gusto mismo, excelente y envidiado por nosotros, en diversos puntos de esas regiones sin cultivar. No es razón que el arte gane el puesto de honor sobre nuestra grande y poderosa madre Naturaleza. Nosotros hemos recargado tanto la belleza y la riqueza de sus obras por nuestros inventos, que la hemos destruído del todo; por todas partes donde brilla su pureza, avergüenza de un modo maravilloso á nuestras vanas y frívolas empresas».

(1) Los pasajes transcritos de MONTAIGNE, citados por varios autores, están tomados, respectivamente, de los libros I y II de los *Essais*, obra que dió su celebridad al eminente filósofo y moralista francés del siglo XVI.

desde su nacimiento á sí mismo entre los demás, sería el más desfigurado de todos». De aquí las paradojas del *Emilio* sobre la inocencia absoluta y la bondad perfecta del niño, y las exageraciones de los que, con razón, califica madame Necker de Saussure de «aduladores de la infancia», por no ver en ésta más que el lado bueno, nada más que bellezas y perfecciones, afirmando, como lord Palmerston, que «todos los niños nacen buenos»; lo que ha dado motivo á Spencer para declarar que, por insostenible que sea el principio contrario (el pesimista), le parece menos falso (1).

Enfrente de estas opiniones optimistas se presentan las de los pesimistas, que no consideran más que lo malo é imperfecto, el reverso de la medalla. Son los principales mantenedores de este punto de vista los Padres de la Iglesia, y principalmente los jansenistas, en el fondo de cuya doctrina se destaca sombrío el principio de la corrupción nativa del hombre. «Todos nacen para condenarse», dice San Agustín, de quien son estas palabras: «La debilidad de los órganos es inocente en el niño, pero no su alma. Yo he visto por mí mismo un niño pequeño devorado por los celos: no hablaba todavía, mas, completamente pálido, miraba con ojo rencoroso á su hermano de leche». Según San Pablo, «nacemos niños de cólera». «Debéis considerar á vuestros hijos, escribe el jansenista Varet, como enteramente inclinados y llevados al mal. Sus inclinaciones están todas corrompidas, y no hallándose gobernadas por la razón, no les harán encontrar placer y distracción más que en las cosas que llevan al vicio». «Tan pronto como los niños comienzan á tener razón, dice otro jansenista, no se nota en ellos más que ceguedad y debilidad: tienen el alma cerrada para las cosas espirituales,

---

(1) En su citada obra *De la educación intelectual, moral y física.*

y no las pueden comprender. Por el contrario, tienen los ojos abiertos para el mal; sus sentidos son susceptibles de toda clase de corrupción, y sienten un peso natural que los arrastra á ella con violencia» (1). Este desconsolador pesimismo sobre el estado natural del hombre que en los tiempos modernos ha encontrado su más genuina representación en el alemán Schopenhauer (2), ha originado la exageración consiguiente al tratar de estudiar al niño, no viendo en él más que malos instintos, á la manera que lo hace La Bruyère en este pasaje: «Los niños son altaneros, desdeñosos, coléricos, envidiosos, curiosos, interesados, perezosos, veleidosos, tímidos, intemperantes, embusteros, disimulados...; no quieren sufrir mal, y desean hacerlo; son ya hombres». Después de esta letanía de injurias, como oportunamente califica Compayré semejante enumeración de malas pasiones, emanada de un célibe, nada más natural que se diga que el niño es cruel (*esta edad sin piedad*, escribe La Fontaine, que era menos tierno para con los niños que para con los animales), que es ladrón, y otras cosas por el estilo.

98. Antes de examinar lo que haya de cierto en el modo de considerar á la infancia en su naturaleza primitiva, para descartar las exageraciones en que incurren los que siguen cada una de las dos direcciones

---

(1) Citas hechas por COMPAYRÉ en su *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. París, Hachette et Compagnie, 1879, 2 tomos.

(2) «El hombre, dice SCHOPENHAUER, es en el fondo una bestia salvaje, una bestia feroz. Nosotros no lo conocemos más que domado, domesticado en ese estado que se llama civilización: también retrocedemos de temor ante las explosiones accidentales de su naturaleza. Que los cerrojos y las cadenas del orden legal caigan, no importa cómo, y la anarquía estalle; entonces es cuando se ve lo que es el hombre». *Pensamientos, máximas y fragmentos*. (Edición Bourdeau.)

expuestas, debemos detenernos á señalar las consecuencias que de esas direcciones se originan para la educación de los niños.

Empezando por el sentido optimista, parece desde luego evidente que, puesto que la naturaleza primitiva del hombre es buena, y sólo se pervierte por el contacto social, debe dejársela obrar, abandonando el niño á ella, por lo que la educación resulta obra inútil, ó, cuando más, «un mal necesario», como se desprende del *Emilio* de Rousseau; pues no cabe hacer otra cosa, según dicha manera de considerar á los niños, que dejar que éstos se desenvuelvan siguiendo sus instintos naturales, esto es, dejar que cada cual se entregue á la austera pasividad con que, según su propio testimonio, se contentó Montaigne, ateniéndose al «soberano precepto de conformarse con la naturaleza». «Yo no he corregido, dice, por la fuerza de la razón, como Sócrates, mis complexiones naturales, ni de ningún modo he turbado por arte mi inclinación: yo me dejo ir como he venido; yo no combato nada; mis dos piezas maestras viven, por su gracia, en paz y buen acuerdo» (1). Seguir dócilmente la dirección de la naturaleza, en cuanto que es buena y segura: he aquí todo lo que hay que hacer.

Considerando la cuestión desde el punto de vista de las opiniones pesimistas, se impone, sin duda, la educación, pero con carácter restrictivo ó negativo, no excitando ni favoreciendo una naturaleza reputada como originariamente mala, sino reprimiéndola en los términos que se ha hecho otras veces y tan bien describe madame Guizot en este pasaje: «La educación, dice, ha sido por largo tiempo un sistema de hostilidad contra la naturaleza humana. Corregir y castigar; no se trataba de otra cosa. Parece que no se pensó más que en despojar á los niños de la naturaleza que Dios les ha

(1) *Essais*, libro III.

formado, para darle una á la manera del maestro» (1). Ir contra la naturaleza, condenar las energías naturales del niño á una pasividad absoluta y someterlas á un régimen, no excitante y fortificante, de desenvolvimiento, sino de violenta restricción, opresivo y de desconfianza: he aquí en lo que debe consistir la obra de la educación, según los que consideran la naturaleza humana originariamente mala.

Harto comprenderá el lector que ambas conclusiones son falsas, como lo son las premisas en que se fundan, según hemos de ver en las consideraciones que siguen.

99. En primer lugar, notemos que en el niño existen inclinaciones, así para el bien como para el mal: lo que hemos dicho á propósito de los sentimientos en sus diversas clases, lo comprueba plenamente, por lo que, corrigiendo el aforismo de Kant, antes citado, cabe decir que en el hombre hay gérmenes para lo bueno y para lo malo, como el mismo filósofo declara en este pasaje: «Se cuestiona sobre si el hombre es por su naturaleza moralmente bueno ó malo. Yo respondo que no es lo uno ni lo otro, pues no es naturalmente un sér moral, ni llega á serlo más que cuando eleva su razón hasta las ideas del deber y de la ley. Se puede decir, sin embargo, que hay en él originariamente inclinaciones para todos los vicios, pues tiene tendencias é instintos que le empujan de un lado, mientras que su razón le lleva de otro. No podía ser moralmente bueno más que mediante la virtud, es decir, de una violencia ejercida sobre sí mismo, por más que pueda ser *inocente* todo el tiempo que sus pasiones estén adormecidas. Los vicios resultan para la mayoría, de que el estado de civilización hace violencia á la naturaleza, y, sin embargo, nuestro destino como hombres es salir del puro estado

---

(1) Mad. Guizot. *Lettres de famille sur l'éducation.*

de naturaleza, en el que no vivimos más que como animales» (1).

La palabra «inocente», empleada por Kant, ó la de «inconsciente», usada en su equivalencia por las modernas escuelas filosóficas, resuelve la cuestión y nos permite afirmar que el niño no es originariamente bueno ni malo. Aunque su naturaleza se manifieste en

---

(1). *Tratado de Pedagogía.*—Lo que Kant llama aquí *inocencia* es lo que en el lenguaje de la filosofía moderna se llama *inconsciencia*, que referida al niño, es también hoy objeto de controversia, suscitando igualmente las opiniones optimistas y pesimistas, á que antes nos hemos referido, sobre nuestra naturaleza primitiva, de la que, con razón, se preocupan mucho las escuelas criminalistas, sobre todo las que se fundan en los estudios antropológicos. En el *Congreso internacional de Antropología criminal*, celebrado en París con motivo de la última Exposición Universal, y á propósito del tema «la infancia de los criminales y la disposición natural al crimen», se suscitó, como era consiguiente, la cuestión de la bondad y maldad nativas, como lo atestigua el pasaje que á ella se consagra en el resumen de los trabajos de dicho Congreso: «Los instintos perversos aparecen, según M. Lombroso desde los primeros meses de la vida. El recién nacido es vanidoso, mentiroso, cruel, desprovisto de todo sentido moral y de toda facultad afectiva; es un *criminal embrionario.* MM. Moleschott y Van Hamel invocan, sin embargo, en defensa del niño, su inconsciencia de todas las cosas, la ausencia completa de discernimiento. No tiene ideas innatas, ha dicho Condorcet; no tiene criminalidad, ni virtud innatas: el niño nace inconsciente. En la primera infancia no es casto, porque no tiene idea alguna del pudor; no tiene ninguna respecto de la verdad; el instinto de la destrucción es muy poderoso en él; destruye con complacencia y voluptuosidad, y M. Moleschott nos refiere un rasgo de Gœthe, contado por él mismo, y en el que describe la delicia que le causaba el recuerdo de una escena de su infancia, en la que se entregaba, en ausencia de su madre, á una verdadera matanza de vajilla y cristalería. Esa inconsciencia de la primera edad no debe, pues, desconocerse, y nuestro colega M. Kollet, el abogado de los niños, la confiesa, etc.» Basta lo transcrito á nuestro propósito (el de afirmar el principio de la *inocencia* ó *inconsciencia* del niño), remitiendo al lector, respecto de la Antropología criminal en sus relaciones con la herencia, á lo que á propósito de ésta decimos en el capítulo VI de esta segunda parte al tratar de la educación del carácter.

ambos sentidos, como él no conoce el bien ni el mal, realiza el uno y el otro sin saberlo, *inocente ó inconscientemente*, y no puede decirse que sea virtuoso ni vicioso, si bien podrá llegar á serlo con el tiempo, las experiencias de la vida, los hábitos que éstas y la educación le impongan, etc. Por lo que respecta á las inclinaciones malas, cuya existencia no hay para qué negar (máxime si se recuerda lo que hemos indicado más arriba respecto de la herencia) (**96**), conviene tener en cuenta que, como el citado Kant y madame Guizot insinuaran, no lo son en sí mismas. «La sola causa del mal, dice el primero, proviene de no someter la naturaleza á reglas». «Lo que hay de malo, afirma la segunda, no es la inclinación, sino el desorden». Observemos que el desarreglo es un principio del mal, y que, por lo tanto, no puede decirse, en vista de ello, que la naturaleza infantil sea absolutamente buena (1).

Mezcladas con las buenas, se dan, pues, en los niños las malas inclinaciones, ponderándose, y debidas á impulsos naturales; el niño se deja llevar de unas y otras alternativamente, según la fuerza y las excitaciones de estos impulsos, y lo hace con espontaneidad, sin darse cuenta é ignorante ó inconsciente de las consecuencias de sus actos y de la naturaleza moral de éstos; no tiene conciencia completa de lo que hace. En tal sentido, decimos que no es bueno ni malo en absoluto y por naturaleza, como respectivamente afirman los optimistas y los pesimistas.

---

(1) Gran parte de lo que hemos dicho con ocasión de las manifestaciones del sentimiento en los niños, justifica esta conclusión y da la razón á Mad. Necker de Saussure, quien sin incurrir en el exclusivismo de los pesimistas, nos ha dejado dicho: «Yo hablo de esa depravación momentánea de la voluntad que hace encontrar un placer, una gracia particular en la idea de violar la regla... Se observa en los niños otra cosa que la debilidad, otra cosa que la impotencia para someterse á los sacrificios exigidos por el deber; se ve en ellos la alegría de sacudir el yugo». *L'éducation progressive.*

100. De la afirmación que acabamos de hacer se desprende, además de la necesidad de la educación moral de los niños, punto que ya hemos dilucidado (**91**), el papel que corresponde á ésta, que no es meramente pasivo, como se comprende que es obligado según el sentido de los optimistas, ni sólo negativo ó represivo, como quieren los pesimistas, sino á la vez que esto último, excitante ó de desarrollo. Si precisa reprimir las malas inclinaciones, es necesario también excitar, favorecer, desenvolver las buenas, puesto que unas y otras existen, y negativa ó positivamente, influyen en la naturaleza moral del niño; naturaleza que se pervertirá bajo el imperio de las inclinaciones malas, y se perfeccionará combatiendo éstas y desarrollando las buenas. No es, pues, la educación moral, como es muy común creer, una obra meramente de disciplina, por más que este aspecto tenga una gran importancia, en virtud de la necesidad constante que hay de reprimir las malas inclinaciones, y lo que semejante represión favorece las buenas, como el desarrollo de éstas es el mejor medio de combatir aquéllas.

«La educación moral no será solamente una obra de excitación y de cultura, sino que también tendrá que combatir y reprimir. Se combatirá primero el mal favoreciendo el bien. No hay mejor medio de corregir las malas inclinaciones que cultivar las buenas; ni de combatir la pereza, que excitar al trabajo; ni de impedir la malevolencia, que enseñar la bondad. En este sentido es en el que escribía madame Guizot: «Yo he »estado persuadida siempre de que la educación no te»nía fuerza contra el mal, más que por el gusto del bien. »Se reprime una disposición mala, se fortifica una buena, »y no hay medio de extirpar un defecto más que hacien»do crecer una virtud en su lugar». Sin embargo, en ciertos casos precisa recurrir á una represión directa. El método de los derivativos no basta siempre. Enfermedades caracterizadas, precisan remedios especiales.

Y este es el caso en que interviene la disciplina con su cortejo de castigos, con sus medios necesarios de coerción» (1).

Se infiere de estas observaciones que la educación moral es, á la vez que *negativa*, *positiva*, al mismo tiempo que obra de represión y de disciplina, de excitación y de cultura ó desarrollo. En este sentido, la educación moral implica las tres funciones particulares que hemos reconocido á toda la función educativa, en cuanto que, á la vez que favorece y desarrolla (*ejercita*), reprime y remedia (*cura*), y para facilitar lo primero y evitar lo segundo, necesita precaver ó prevenir (*higiene*).

101. Aunque en el decurso de este capítulo hemos hecho ya algunas indicaciones respecto de la educación moral en la escuela, sobre todo al tratar de la importancia de dicha educación y de distinguirla de la enseñanza de la moral (**92** y **93**), no estará demás que insistamos sobre ese punto, cuya importancia no es dado desconocer; máxime cuando, merced al sentido intelectualista que aún impera en la escuela, no se halla atendida en ella, como debiera, la educación moral propiamente dicha, que es común reducir, en la gran mayoría de los casos, á ciertos medios disciplinarios (premios y castigos) y á la indicada instrucción, la que á su vez se limita á la enseñanza dogmática y concreta de un catecismo.

La educación moral no puede, en manera alguna, ser en la escuela resultado de una enseñanza más ó menos didáctica y abstracta, sino que todo debe conspirar en ella á realizarla, de manera que se forme esa atmósfera de que antes hemos hablado, cuyo oxígeno vivificante respiren de continuo los escolares. Cuantos

---

(1) Compayré. *Curso de Pedagogía.*

elementos posee la escuela, deben convergerá este fin, como ya hemos insinuado: el ejemplo de los maestros, el orden y la exactitud en los trabajos, la manera de ser tratados los alumnos, la forma de los juegos, el aseo y orden de las clases y la disposición que en ellas tengan los objetos, los medios disciplinarios que se empleen y la conducta del maestro al aplicarlos; en una palabra, el gobierno entero de la escuela, todo debe colaborar á la obra de dicha educación, que será tanto más sólida y fecunda cuanto más cuidado y mayor intención pongan los maestros en valerse de semejantes medios, y de los demás que les ofrece la escuela, muy en particular en las diversas enseñanzas, como tendremos ocasión de observar en el capítulo siguiente. Por de pronto, lo que importa es que no pierdan de vista lo que acabamos de aconsejarles, y que formula un pedagogo contemporáneo en estos términos:

«Esta educación moral nunca debe interrumpirse: todos los ejercicios de la clase, todas las advertencias del maestro, todas las enseñanzas, de cualquier orden que sean, deben converger al mismo fin: hacer del niño una persona moral, hábil para conocer sus deberes, pero, sobre todo, capaz de cumplirlos con firmeza y perseverancia. Los métodos que hemos recomendado para instruir y fortificar la razón, están lejos de ser extraños á tal educación. Como ha dicho muy bien uno de los pedagogos (A. Cochin), «la exactitud, que »es el carácter dominante de los buenos métodos, se »convierte en un sentimiento moral tanto como en una »cualidad de la inteligencia. Sin darse uno bien cuen»ta de lo que sabe, se habitúa á pesar y á reglar su con»ducta; no contentarse con conocimientos imperfectos »conduce naturalmente á juzgar con severidad sus »actos» (1).

---

(1) H. Joly. *Notions de Pédagogie*, etc., ya citadas.

Señalar, pues, los medios de proceder para obtener el resultado que indicamos, esto es, para que los niños reciban una educación moral adecuada, y ésta sea una verdad en la escuela, es el objeto de los capítulos siguientes.

CAPÍTULO II

DE LOS MEDIOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN MORAL

102. Consideraciones previas.—103. Necesidad de combinar entre sí la acción estimulante y la represiva en la dirección moral de los niños.—104. Consideración especial de la disciplina como uno de los medios generales de esta dirección.—105. La obediencia del educando y la autoridad del educador como base de toda buena disciplina; necesidad de conciliar en la práctica con la segunda la libertad del primero: papel que en ello desempeña la sugestión.—106. Indicaciones sobre el sistema de las consecuencias ó reacciones naturales como uno de dichos medios por el carácter experimental que entraña.—107. La intuición moral como otro de esos medios: su concepto y aplicaciones.—108. El ejemplo en el mismo sentido; su valor educativo y su fundamento.—109. Aplicaciones á la educación; cuidado que debe tenerse al respecto de los ejemplos que se ofrezcan á los niños.—110. Diversas clases de ejemplos que pueden presentárseles, fijándose en el valor de los que se les ofrezcan en vivo y de los históricos; la moral práctica ó en acción.—111. La enseñanza teórica de la moral como otro medio de cultura ética; su necesidad é importancia.—112. Prevenciones que al respecto de ella precisa tener en cuenta por el abuso y los inconvenientes á que se presta; carácter que debe revestir para ser eficaz.—113. Consideración especial de la enseñanza jurídica; su necesidad. El catecismo de derecho, según Kant.—114. Concurso que pueden prestar las diferentes enseñanzas de los programas escolares á la educación ética, principalmente las científicas y artísticas; influjo moralizador del Arte.—115. Conclusión: indicaciones sobre los hábitos morales que la educación ética debe tender á formar.

102. A la manera que hicimos á propósito de la cultura de los sentimientos (cap. II de la primera parte), nos proponemos ahora presentar á la consideración de los educadores los medios y direcciones generales que se precisa tener principalmente en cuenta en la educación moral de los niños, y en los que entendemos que encontrarán los maestros sus primeros auxiliares para esa educación, en la cual no deberán perder nunca de vista las indicaciones que hemos hecho al final del capítulo anterior con respecto á la escuela, y que son igualmente aplicables á la familia y á cualquier otro lugar en que se eduquen niños.

Queremos referirnos en esto al principio de que todo

cuanto comprende el gobierno de la escuela ó de la familia coopera más ó menos directa y eficazmente á la obra de la educación moral, y de todo precisa cuidarse en beneficio de ella. La conducta de los padres entre sí y con los demás miembros de la familia; el orden que haya en ésta en la relación económica, por ejemplo; el régimen higiénico, el aseo y la limpieza de habitaciones y ropas; la exactitud en los trabajos de que cada cual de sus miembros se halle encargado; las relaciones, distracciones, etc., todo contribuye en el hogar doméstico á cimentar en sus individuos, principalmente los jóvenes y niños, el sentido moral, el que mediante la persistencia en el bien obrar acerca de todos esos puntos, llega á tener por base hábitos buenos, fundados en experiencias y ejemplos diarios. Afirmación análoga cabe hacer respecto de la escuela, según se colige de la insinuación hecha en el lugar á que acabamos de referirnos, y tendremos ocasión de confirmar en el decurso de éste y los siguientes capítulos: todo en ella debe conspirar al establecimiento de un régimen de moralidad que constantemente ejerza su acción influyente y bienhechora sobre la clase entera y cada uno de los escolares.

103. Lo que sí debe recordarse aquí, como base del régimen moral á que acabamos de hacer referencia, es el doble papel que corresponde á los educadores en la obra de la cultura moral de sus educandos; obra que, como ya se ha visto (**100**), implica una acción negativa y positiva á la vez, de represión y desarrollo ó estímulo al propio tiempo.

En aplicar, según los casos, estos dos modos de acción, reprimiendo unas veces y estimulando otras los móviles propulsores de la conducta del niño, vigilando á éste siempre, y dirigiéndole y dejándole obrar por sí alternativamente y conforme lo exijan las circunstancias y la índole de esos móviles, consiste la primer re-

gla de conducta que necesitan tener presente los educadores al respecto de la dirección moral de la niñez. Es un error, harto generalizado por cierto, creer que semejante dirección estriba y consiste sólo en reprimir y violentar, olvidando, sin duda, que á la par que malas inclinaciones, existen otras buenas en el niño (ya lo hemos dicho antes), y que la obra de la educación consiste esencialmente, en todas y cada una de sus esferas, en excitar y favorecer, en desarrollar las disposiciones positivas, que en el caso de la cultura moral son esas buenas inclinaciones á que aludimos, y mediante cuyo desarrollo (también lo hemos dicho más arriba) se corrigen las malas, á la vez que ellas se fortifican.

Se equivocan grandemente, por lo tanto, los educadores (padres ó maestros) que fundan todo su método de educación moral en una disciplina opresora, cuyo objetivo no es otro que el de la represión más ó menos violenta, mediante la cual se halla siempre el niño cohibido por completo y en una pasividad casi absoluta, que á la vez que no permite que se conozca bien su naturaleza moral (que, ó no tiene lugar de mostrarse cual es, ó él disimula por temor al castigo), impide que sean debidamente desenvueltos sus elementos positivos; de aquí resulta una educación moral que, con ser deficiente en sumo grado á varios respectos, carece, por otra parte, del valor que presta á toda cultura la cooperación activa y espontánea del que es objeto de ella; factor con que precisa contar en todo caso, si la obra que se aspira á fundar ha de ser sólida, persistente y fecunda en resultados buenos en los que se den estas mismas cualidades. Y es lo que decimos más aplicable al caso que al presente nos ocupa, en cuanto que si la obra de la educación es muy particularmente obra personal, cabe decirlo con más razón que de cualquiera otra esfera de la función educativa, tratándose de la moral, en que la propia voluntad es su primer y más decisivo factor. En dar á la voluntad el hábito de obrar

conforme al bien, consiste, en último término, el resultado de dicha educación; y no se le da semejante hábito, ni ningún otro que consista en la acción, cuando no se la ejercita ni estimula, cuando se la somete á una pasividad ó á una coerción sistemáticas; lo mismo cabe afirmar de las demás energías morales.

104. Lo recordado y dicho en los dos números precedentes implica, como medio general de educación ética, la *disciplina* considerada en su acepción más lata, y no en la restringida que le dan los que la reducen á un sistema, mejor ó peor fundado y aplicado, de premios y castigos.

Es, en efecto, la disciplina mucho más que esto, pues en nuestro sentir, debe considerársela como el conjunto de medios por los que directa ó indirectamente, y usando de la represión y del estímulo, se dirige á los niños de modo que hagan lo que deban hacer y adquieran el hábito de gobernarse por sí mismos, procediendo con una voluntad recta y ánimo de realizar el bien, de conducirse conforme á la ley moral, que es el deber. En tal concepto, comprende la disciplina, á la vez que los dos modos de acción en que acabamos de ocuparnos, todos los medios que antes insinuamos (**102**), y que abrazan desde el ejemplo que en su conducta ofrezcan los educadores, hasta la organización material de la familia ó la escuela, según los casos. De aquí que se consideren como sinónimas las frases «régimen moral» y «régimen disciplinario», diciendo, como se repite, que en una buena disciplina estriba la educación moral de la niñez.

En tal sentido, es la disciplina un medio general de educación moral, en cuanto que toda su acción, y los medios que implica, tienen por objetivo habituar al niño á la práctica constante del bien, plegando á las exigencias de él toda su conducta. Por la disciplina referida á cuanto hemos dicho más arriba, que contri-

buye á establecerla, en toda su amplitud tomada, es como puede rodearse á los niños, en el hogar doméstico como en la escuela, de la atmósfera moral de que ya hemos hecho mérito como del mejor y más completo medio de dirigir moralmente á la niñez, de ejercer una acción más eficaz y fecunda sobre sus facultades morales. No se olvide, para comprender el valor que atribuimos á la disciplina como medio de educación moral, que la base y á la vez el resultado de todo buen régimen disciplinario es el orden, el que á su vez es una de las primeras condiciones de la moralidad, la que no existe allí donde el orden falta. Acostumbrar á los niños á ver en todo el orden y á obrar con él, equivale á habituarlos á proceder moralmente; en la casa ó en la escuela donde no hay orden, no puede verdaderamente haber moralidad.

105. La base de toda disciplina hay que buscarla en la *obediencia* del educando y en la *autoridad moral* del educador. La primera radica en la misma manera de ser del niño, y en ella estriba la segunda, en la cual descansa á su vez la dirección ética de la niñez; sin autoridad no hay disciplina, y sin ésta no es posible esa dirección, como hemos visto en el párrafo precedente. Como medios de conducir á los niños á la obediencia, se nos ofrecen, á manera de *móviles*, las inclinaciones personales (el miedo, el placer y la emulación particularmente), las sociales (simpatía, afecto, respeto á los padres, maestros y compañeros), el interés más ó menos reflexivo, el temor al castigo, la esperanza de la recompensa, y la idea y el sentimiento del deber. Según la manera como se utilicen estos medios, el uso que se haga de recompensas y castigos, y el arte, en fin, con que se sepa conciliar la autoridad del educador con el respeto que se debe á la libertad y la personalidad del educando, así será el sistema disciplinario, y, en lo tanto, el régimen moral á que se someta al niño.

Sin entrar ahora en pormenores respecto de ese sistema, que expondremos más adelante, basta á nuestro propósito actual con dejar señalados los fundamentos en que descansa la disciplina considerada como medio de educación moral, añadiendo que en la conciliación que queda señalada entre la libertad del educando y la autoridad del educador, está todo el secreto de ella y de sus resultados, y que tal conciliación presupone una dirección flexible y afectuosa, á la vez que formas agradables y atractivas, al intento de producir en el niño una sugestión en cuya virtud se le dirija más por la dulzura que por la violencia, sin ahogar su espontaneidad, antes bien valiéndose de ella para mejor conocerlo y dirigirlo, hacer agradables las cosas que se le exijan y no dejarle formar una idea triste y sombría del bien y de la virtud, la que, por lo mismo que se inspira más que se enseña, precisa presentar al niño revestida de un ropaje amable, que es el mejor modo de que él la ame y desee practicarla. Procediendo con el sentido que entrañan estas indicaciones, es como la disciplina servirá mejor los intereses de la educación moral, así en la familia como en la escuela.

Y ya que de *sugestión* hemos hablado, conviene advertir que si consiste, al respecto que la tomamos aquí, en «la transformación en cuya virtud un organismo más pasivo se pone al unísono con un organismo más activo, que domina al otro y viene á reglar sus movimientos exteriores», es indudable, como dice el autor cúya es esta cita, que «el comercio con un padre respetado, con un maestro, con un superior cualquiera, debe producir sugestiones que se extienden en seguida á toda la vida», y que mientras más sea la autoridad del educador, mayor será la obediencia que obtenga, puesto que ésta no es, en tal concepto, más que «el efecto de una sugestión victoriosa». En tal sentido, la autoridad y la obediencia, que son los fundamentos de toda disciplina, según ya

hemos dicho, se basan en esa manera de sugestión que ejerce el educador sobre el educando, al que, por el ejemplo, por la autoridad y la simpatía, ayudados de la imitación, se le sugieren los actos que se quiere que realice y á veces los que no se ha pensado en sugerirle. De aquí que se considere la sugestión, á este y otros respectos, como un medio de disciplina y, en general, de educación moral (1).

106. Como otro de los medios generales de educación moral se nos ofrece el sistema que consiste en dejar que el niño regle su conducta por las consecuencias agradables ó desagradables que se originen de su proceder, ó, lo que es lo mismo, por los efectos de sus actos, por sus experiencias personales, lo cual se funda en que la experiencia es la verdadera escuela de la voluntad.

Como fácilmente se comprenderá, este sistema no es otro que el llamado de *las reacciones* ó *consecuencias naturales*, á que hemos aludido con motivo de la cultura de los sentimientos (**28** y **39**), y es una consecuencia lógica de la teoría de los que, como Rousseau, fundan toda la obra de la educación en el principio de la naturaleza, en los términos absolutos que lo hace el autor del *Emilio*, cúyas son estas conclusiones: «No déis á vuestro alumno lecciones verbales, pues no debe recibirlas más que de la experiencia... No ofrezcáis nunca á sus voluntades indiscretas más que obstáculos físicos ó castigos que nazcan de las acciones mismas y que él recuerde á su tiempo... Nunca debe infligirse

---

(1) Véase el libro de M. Guyau *Éducation et hérédité* (París, Felix Alcan, 1889) del que tomamos las frases transcritas en el párrafo á que corresponde esta nota, y que por la manera como en él se trata la cuestión de la sugestión nerviosa, psicológica y moral, y el problema de la herencia en sus relaciones con la Pedagogía y otros puntos de educación, recomendamos á nuestros lectores.

á los niños el castigo como tal, sino que siempre debe llegarles como una consecuencia natural de su mala acción». Tal es el fundamento de la disciplina de las consecuencias naturales, en el que, según Spencer, que al concederle una gran importancia lo ha vulgarizado en nuestros días, consiste casi enteramente la educación moral, su «principio director» (1).

Dejando la crítica de este sistema para cuando tratemos en concreto de la disciplina, á la que hay que referirlo particularmente, y haciendo ahora, por lo tanto, caso omiso de las objeciones que se le presentan (ser eminentemente utilitario, no seguir siempre la consecuencia á la falta de un modo inmediato ni estar en todos los casos en relación con ella, suprimir las ideas morales de obligación y de deber, abandonando al niño á las fuerzas ciegas é inconscientes de la necesidad, etc.) (2), lo que de presente nos importa dejar asentado es, que sin tomarlo al pie de la letra y empleado con discreción, puede utilizarse en la práctica con notorias ventajas, como medio de educación moral. Aceptado en principio en este sentido, no exagerándolo ni excediéndose de los límites que la prudencia aconseja y la realidad de las cosas permite, vendrá el sistema de las reacciones naturales á reforzar y completar los demás medios de dirección moral, que podrán subordinarse á él, pero nunca suprimirse; bien entendido que, como oportunamente hace observar Bernard Pérez, «no faltarán al educador las ocasiones para intervenir en el momento propicio, atenuar ó aumentar las impresiones útiles,

---

(1) Véase el cap. III, que trata *De la educación moral*, de su obra citada en una de las notas precedentes.

(2) Son raros los que se han ocupado del sistema de la disciplina de las consecuencias naturales que no le hayan puesto reparos, aun los de sentido tan positivista ó experimental como Bernard Pérez. El juicio que tenemos por más detenido y fundado de dicho sistema es el formulado por M. Gérard en su Memoria sobre *L'Esprit de discipline dans l'éducation.*

darles su verdadero carácter y hacer producir todos sus frutos á las lecciones dadas por la misma naturaleza» (1).

Con estas limitaciones tomado, el sistema de las consecuencias ó reacciones naturales se recomienda como un medio *experimental* de dirección ética, en cuanto que hace que el niño *experimente* por sí lo mucho que importa practicar el bien y evitar el mal, lo cual es de una verdadera eficacia educativa, como lo es todo cuanto tiende á la formación de hábitos debidos á la propia experiencia. Téngase, por otra parte, en cuenta que semejante sistema responde en gran manera al principio de la educación personal (de la que realiza el educando por sus propias fuerzas y experiencias), principio que constituye uno de los cánones fundamentales de la Pedagogía moderna, según reiteradas veces hemos tenido ocasión de decir y mostrar en el decurso de la presente obra.

En conclusión: debe acudirse á la enseñanza que ofrecen las reacciones naturales como medio de dirigir moralmente á los niños, no sistemáticamente y en todo momento y ocasión, sino cuando, sin resultar gran daño físico para el niño, se comprenda que la consecuencia ha de seguir á la falta y no ha de ser desproporcionada á ella; en todo caso, no hay que limitarse á las relativas á la esfera de lo físico, ni á las de carácter desagradable, sino valerse también de las emocionales, y así de las de placer como de las de dolor, y no meramente de estas últimas, como es común hacer y pensar.

107. En la cultura moral, como en toda la del espíritu, cabe aplicar la intuición en el sentido que se toma de ordinario en Pedagogía, ó sea de percepción

---

(1) Bernard Pérez. *La educación moral desde la cuna.* Ensayo de Psicología aplicada (segunda edición francesa). París, Félix Alcán, 1888.

sensible. Presentar al niño en vivo ó por medio de representaciones adecuadas (láminas, esculturas, etc.), escenas ó actos de moralidad que, mediante la vista, hablen á su alma, impresionándola vivamente y grabando en ella por este medio la idea y el sentimiento del deber, es un recurso que juzgamos de gran eficacia y que, por lo mismo, no deben dejar de poner en práctica los educadores, quienes, para hacer más eficaces esas intuiciones, no se olvidarán de amenizarlas con observaciones, descripciones, historietas, etc., animadas, interesantes y vivas, que ayuden á darles más relieve.

De estas aplicaciones de la intuición sensible á la moral, ya insinuada en la tan repetida y bella frase de Kant: «Hay dos cosas cuya magnitud nos llena de admiración y de respeto: *el cielo estrellado sobre nuestras cabezas* y el sentimiento del deber dentro del corazón», dan idea las indicaciones siguientes, que al mismo intento hemos hecho en otro lugar (1):

«El amanecer de un hermoso día y los actos de verdadera piedad de una buena madre; un niño que se priva de su merienda por dársela á otro que la necesita más que él, y un hombre que expone su vida desinteresada y espontáneamente por salvar la de alguno de sus semejantes; una familia que goza de la plácida tranquilidad que proporciona á la conciencia el buen obrar y una honradez intachable: todos estos actos, que lo son propiamente de intuición moral, dicen más al corazón y á la conciencia sobre el Supremo Creador, sobre la virtud de la caridad y de la abnegación, sobre el bien que reporta vivir como buenos, que todas las teorías morales que acerca de tales asuntos puedan enseñarse á los niños y que cuantas homilías puedan dirigírseles á propósito de los mismos».

---

(1) *Educación intuitiva y lecciones de cosas.* Madrid, Gras y Compañía, 1881.

Consiste, pues, la intuición externa, aplicada á la educación moral, en preferir á las teorías y exhortaciones los ejemplos sensibles, á las palabras los hechos, haciendo conocer al niño los deberes en vivo, hablándoles directamente al corazón y la fantasía por medio de la vista, y poniendo ante ésta las realidades ó representaciones de ellas, animadas de la mayor plasticidad posible. Semejante intuición es, como oportunamente se ha dicho, el conocimiento de los deberes; pero el conocimiento, cabe añadir que resulta, no de meras y áridas teorías, sino de impresiones sensibles, del orden de las que más arriba dejamos apuntadas; de impresiones que, así como las comunmente empleadas van en derechura de la inteligencia y ejercitan y desenvuelven las facultades mentales, se dirijan á la conciencia y tienden á fortificar é ilustrar la voluntad, á la vez que aviven, disciplinen y fecunden los buenos sentimientos, inculcando en el corazón, por los medios insinuados, que bien pueden llamarse gráficos ó plásticos, el gran principio moral del deber. Las intuiciones de que ahora tratamos son, pues, de la misma naturaleza que las indicadas antes á propósito de la cultura religiosa (capítulo V, número 74); y es claro que pueden multiplicarse en cuanto que á todas horas se ofrecerán ocasiones para ellas en el hogar doméstico y en la escuela, máxime si se buscan los asuntos respectivos con intención y oportunidad.

108. Lo dicho acerca de la intuición sensible aplicada á la educación moral nos lleva, como por la mano, á tratar del *ejemplo*—nuestro *primer maestro*—que en puridad no es otra cosa que una enseñanza eminentemente intuitiva, una manera de esa intuición que, siempre que se pueda (y se podrá constantemente, así en la familia como en la escuela), debe emplearse con los niños; bien entendido que cuantas veces se acuda á ella con alguna intencionalidad ha de hacer mella, y mella

persistente, en los tiernos corazones de los educandos.

Se repite á todas horas que nada edifica tanto como el ejemplo, á cuya virtualidad educadora se confía (inconscientemente en la mayoría de los casos) casi todo el éxito de la educación moral en la familia; y es que los buenos ejemplos, como también se reconoce, pueden más que las más bellas y persuasivas exhortaciones, sobre todo tratándose de los niños. Las obras enseñan y trascienden más que las palabras: «obras son amores, que no buenas razones», dice el adagio. Según Locke, «de todos los medios que pueden emplearse para instruir á los niños, para formar sus costumbres, el más sencillo, más fácil y más eficaz consiste en ponerles ante la vista los ejemplos de las cosas que se quiere hacerles practicar ó evitar... No hay palabras, por enérgicas que sean, que les den idea de las virtudes y de los vicios, tan bien como las acciones de los demás hombres cuya imagen se les presenta. Nada hay que penetre el espíritu de los hombres tan dulce, tan profundamente como el ejemplo», el cual tiene una fuerza de transmisión comparable á la de la herencia, sobre todo en la familia, no sólo por ser más persistente, sino por la autoridad que le dan los padres, que mediante ella ejercen sobre sus hijos una especie de sugestión. Ello es que en una y otra parte, el ejemplo se transmite, como ya lo dijera Juvenal (que ha escrito sobre el asunto una de sus sátiras más bellas), en este pasaje: «Hay muchos vicios deshonrosos y capaces de manchar para siempre los mejores caracteres, que los padres mismos enseñan y transmiten á sus hijos»; unos su gusto por el juego, otros su glotonería, otros su crueldad, etc. No parece que sea menester de más observaciones para que se comprenda el poder del ejemplo como instrumento de cultura moral; recordemos únicamente que á él se refiere la influencia que en esa cultura se atribuye al medio, cuando se dice, como habitualmente se declara, que la educación de los niños vale lo que el medio social en que éstos se desenvuelven.

La virtud educativa que aquí reconocemos (de acuerdo con el común sentir) al ejemplo, tiene su base fundamental en la misma naturaleza humana, y particularmente en la del niño, en el que hemos reconocido la cualidad que le es característica, de ser gran *imitador* (cap. IV de la primera parte, núm. 57). Recordando lo dicho en el lugar á que hace referencia esta cita, se comprenderá por qué consideramos el instinto de imitación como el fondo de que emana la virtualidad del ejemplo. A mayor abundamiento, y por vía de ampliación de las indicaciones que entonces hicimos, sometemos á la consideración de los lectores el siguiente pasaje en que M. Compayré resume lo más importante de cuanto sobre el particular se ha dicho:

«No teniendo aún el niño á su disposición más que un pequeño número de conocimientos y un fondo muy pobre de ideas, está á merced de las impresiones que le solicitan de todas partes. Su pensamiento, ligero y libre de preocupaciones, responde al llamamiento de las imágenes exteriores, sigue sin resistencia la corriente á que le empujan las impresiones que le afectan. Por otra parte, el niño es débil y está falto de personalidad; tiene necesidad de obrar, y su voluntad no existe. Impotente para obrar por sí mismo, obra según lo que ve hacer á los demás. Su debilidad es la causa principal de su humor imitativo» (1).

En esta debilidad, á que atinadamente alude Com-

---

(1) COMPAYRÉ. *Curso de Pedagogía teórica y práctica*, ya mencionado. El mismo autor hace, á propósito del tema que nos ocupa, esta cita de GAUTHEY: «Todos los hombres tienen una inclinación á la imitación, que principalmente se observa en el niño. No teniendo aún éste una individualidad pronunciada y un carácter firme, no se basta á sí mismo. Con facilidad cede á un impulso extraño. Los seres que le rodean obran sobre él más que él sobre ellos, y él se amolda de buen grado al ejemplo que le dan, sobre todo si son mayores, más fuertes, más hábiles, más experimentados que él».

payré, así como en el mayor movimiento de circulación, en la mayor fuerza de absorción, de asimilación que implica, se funda también la eficacia educativa del ejemplo, del cual es estimulante poderosísimo el sentimiento de simpatía, que igualmente hemos reconocido en el niño (números **46** y siguientes). De modo que si por una parte, la debilidad á que acabamos de referirnos, es causa de que los hábitos y los gustos no tengan solidez ni consistencia en los niños y fácilmente se les impongan, por ende, los de las personas que les rodean, hay que considerar, por otra, que siendo los niños, como se ha dicho, «grandes imitadores», son llevados con igual facilidad á hacer lo que ven en los demás, sobre todo en las personas por quienes sienten algún afecto. «Amar á alguno es quererlo semejar», se ha dicho con sobrada razón.

En la cualidad de ser imitador, que caracteriza á los niños, y en el hecho de fundarse principalmente semejante cualidad en la debilidad de éstos, que por ella se hallan á merced de las impresiones que los solicitan y cuya corriente siguen sin resistencia, se debe, como habrá colegido el lector por las precedentes observaciones, la virtualidad de los ejemplos, que será tanto mayor cuanto más sea la autoridad de la persona que los ofrezca sobre la que deba seguirlos, en la que por tal modo ejerce esa especie de *sugestiones* á que antes hemos aludido (**105**), y mediante las cuales se pueden facilitar mucho los resultados que se persiguen por el ejemplo, el cual produce con frecuencia fenómenos de verdadera sugestión, sobre todo tratándose de naturalezas débiles, en formación, como la de los niños. Al ejemplo hay que referir también, pues, el problema pedagógico de la sugestión nerviosa, psicológica y moral, de que en el lugar citado hemos hecho mención.

Los indicados constituyen, pues, los fundamentos del valor educativo reconocido por todos al ejemplo, que en tal sentido es un medio excelente, con el que es obli-

gado contar siempre, de educación moral, así en la familia como en la escuela.

109. De lo dicho acerca del valor educativo del ejemplo se colige, en primer término, la necesidad en que están los educadores, para dirigir moralmente á sus educandos, de ofrecer á éstos de continuo buenos ejemplos de obras y de palabras, cuidando, ante todo, de los que ellos les den personalmente, puesto que por lo mismo que tienen más autoridad é influencia sobre los niños, ejercen y sobre ellos la especie de sugestión más arriba insinuada, serán más imitados por ellos que los que procedan de las personas que no se encuentren en sus circunstancias. Los educadores no deben olvidarse, al respecto que nos ocupa, de estos aforismos, contenidos virtualmente en las consideraciones que hemos hecho al señalar los fundamentos del ejemplo: para poder inspirar á los niños la bondad, precisa ser bondadosos con ellos y aparecerlo á su vista; la mejor manera de enseñar la virtud es practicándola y haciéndola aparecer amable ante quienes queremos que la practiquen.

Obliga también lo dicho á cuidar con gran esmero en cuanto á las personas cuya compañía frecuenten los niños, sobre todo de la de aquellas con quienes puedan intimar (amigos, sirvientes, etc.), pues el afecto y el ascendiente que engendran la amistad de los primeros y las complacencias de los segundos, son poderosos estímulos para la imitación, que, como hemos visto, es base de la eficacia del ejemplo. Cuanto en este sentido hagan los educadores, especialmente los padres, será siempre poco; y no estará de más advertir que es asunto muy descuidado, por lo común. No todos los padres ejercen, á este respecto, toda la vigilancia que fuera de desear y es exigida para la conveniente dirección moral de sus hijos, á los cuales suelen ver impasibles cultivando amistades de las que no pueden recibir sino malos ejemplos. En cuanto á los sirvientes, no es menor ni

menos censurable el abandono; dejan que los niños intimen con ellos demasiado y les cobren gran afecto, sin parar mientes en que de este modo fascinados, sugestionados, se hallarán más dispuestos á imitarles, y que tales modelos no son siempre, ni con mucho, dechados de moralidad, ni aunque tengan un fondo bueno, es conveniente que los niños adquieran sus formas exteriores, sus maneras de expresión, etc.

Por lo mismo que éste es un punto delicado y de trascendencia para el porvenir de los educandos, que insensiblemente se apropian, por la imitación, el modo de ser y de expresión de las personas con quienes más ó menos intiman, nos creemos obligados á insistir en él y llamar la atención de los educadores acerca de las consecuencias funestas que su descuido en este punto puede acarrear á los niños, á quienes los malos ejemplos inferirán daños de consideración, que á todo trance precisa evitarles, en bien de su bienestar futuro. Prescindiendo del presente, es cuestión ésta de moral preventiva, de higiene moral.

110. De varias clases son los ejemplos de que los educadores pueden valerse, y de los que necesitan cuidarse para la dirección moral de sus educandos (1). Después de las consideraciones que preceden, parece ocioso decir que los primeros y más eficaces son los que den los mismos educadores. Por vía de ampliación y de refuerzo de lo dicho antes, ofrecemos á nuestros lectores el siguiente pasaje, tomado de un libro que hace honor á la moderna literatura pedagógica: «En lo que concierne á la familia, puede decirse que el ejemplo continúa la obra de la herencia, pues los padres trans-

---

(1) Aun para la mera *enseñanza* moral debe acudirse á los ejemplos, que por lo mismo consideramos como un procedimiento de ella, al tratar de su metodología. Véase el tomo VI, núm. **150** *a* y *f*, páginas 419-420.

miten á sus hijos sus cualidades y sus defectos, primero por la sangre y en seguida por el ejemplo. Así se extraña uno á veces pensando en las condiciones desfavorables en que, en muchas circunstancias, se realiza la educación en la familia. ¿Cómo, nos damos á pensar, combatirán los padres vicios que ellos han dado á los niños con la vida, á los que no cesan de entregarse delante de ellos y de los que hasta les sucede que no tienen conciencia? ¿Cómo en una familia de ideas bajas y estrechas, de sentimientos ambiciosos y abyectos, se desenvolverán almas elevadas y generosas? ¿Cómo serán los niños sencillos, modestos y enérgicos, si en el medio en que crecen se dan hábitos de fausto, de lujo y de molicie?» (1). Las consecuencias que se desprenden de estas tan atinadas observaciones, son harto fáciles de deducir, y, por otra parte, están ya señaladas más arriba, para que hayamos menester exponerlas: no habrá lector á quien no se presente con toda claridad la precisión que tienen los educadores de observar en todo y

---

(1) ALEXANDRE MARTIN. *L'éducation du caractère*, París, Hachette et Compagnie, 1887.—A continuación del pasaje copiado, hace constar el autor que el inconveniente que en él señala ha sido reconocido desde los tiempos antiguos, en justificación de lo cual, cita el testimonio de TÁCITO, JUVENAL, y en primer término, el de QUINTILIANO, de quien transcribe lo siguiente: «¡Pluguiera á los dioses que no tuviésemos que imputarnos á nosotros mismos el pervertir las costumbres de nuestros hijos!... Si se les escapa alguna impertinencia ó alguna de esas palabras que apenas nos permitiríamos en las orgías de Alejandría, recibimos tales gentilezas con una sonrisa ó con un beso, y todo ello no me sorprende, pues éstos no son más que fieles ecos: ellos son testigos de nuestros impúdicos amores; en todos nuestros festines resuenan cantos obscenos, en los que ostentamos espectáculos que habría vergüenza en nombrar. De aquí el hábito que viene á ser en ellos como otra naturaleza. ¡Los miserables! Ellos aprenden todos los vicios antes de saber lo que son los vicios; así, no es de las escuelas de donde los sacan, sino que más bien ellos los introducen en las escuelas; tanto llegan á ellas de pervertidos y mal criados!» *De institutione oratoria (De la educación del orador).*

por todo una conducta correcta, irreprochable, ante sus educandos y en cuanto á ellos se refiera.

Por razones que ya hemos expuesto, son los ejemplos que emanan del educador mismo ó de las personas que ejerzan atractivo ó influencia sobre los educandos, los más decisivos (1). Al lado de ellos, y para suplir sus deficiencias y extender su acción, deben presentarse otros, también tomados *en vivo*, esto es, que el niño vea y toque, por decirlo así, y en que siempre que sea posible, figure él mismo como espectador y aun actor. Supone esto una especie de *moral en acción* que tendrá tanta más virtualidad cuanto más vivos sean los ejemplos en que se funde y cuanto más cercanos los tenga el niño. Así, pues, cuantas veces se pueda, deberán sacarse los ejemplos de la vida real que viven los niños, de las familias de éstos ó de otras que ellos traten ó conozcan, de sus compañeros ú otros niños, de la misma escuela; en fin, de cuanto pueda tener esa «influencia magnética», capaz de seducirles, de contagiarles, y que nada ejerce mejor que lo vivo, conocido y circundante. Tratando de este mismo asunto, y para facilitar la práctica de la regla de conducta que implica, hemos dicho en otra parte (2):

«La vida en común que hacen los niños en la escuela es muy propia para esa *moral práctica* ó *en acción* á que nos referimos, pues por medio de los trabajos de los alumnos y aun de sus juegos, pueden establecerse entre ellos relaciones que les obliguen á practicar en

---

(1) «Mi abuelo, dice Marco Aurelio, me ha enseñado la paciencia; de mi padre tengo la modestia; á mi madre debo la piedad». «¡Dichosos los hombres, exclama un autor al copiar estas palabras, que, como Marco Aurelio, respiran desde su nacimiento en una atmósfera de virtud, y para adquirir buenas costumbres, no tienen más que dejarse llevar de las dulces y fáciles incitaciones del ejemplo!»

(2) En el libro, ya referido, titulado *Educación intuitiva y lecciones de cosas*.

pequeño varios de los deberes que cuando sean hombres tendrán que practicar en grande: disponiendo las cosas de modo que unos niños puedan ayudar á otros, cuando éstos lo necesiten, en sus trabajos, que se presten y den material del que usen en la escuela, y hasta que se socorran con sus meriendas, por ejemplo, puede llegarse á esa moral práctica que es característica de los «Jardines de la Infancia», de Frœbel, y que con ligeras modificaciones puede realizarse en las otras clases de escuelas. Por lo demás, que toda buena acción de un alumno puede y debe tomarse en la escuela y fuera de ella como un medio intuitivo de educación, y de ella partir para una lección moral, como se parte de la presencia de un objeto para un ejercicio de inteligencia, cosa es que todo buen maestro y muchas madres se lo saben de memoria y lo ponen en práctica. Del mismo modo, y con el propio fin, pueden utilizarse las acciones buenas de otros niños, aunque no concurran á la misma escuela, y de las personas mayores, siempre que haya alguno en la clase ó en la casa que las haya presenciado».

Mientras más vivos sean los ejemplos, más eficaces serán y más deben preferirse, en lo tanto; de aquí que, aparte de los que ofrezcan los mismos educadores, debe acudirse á los que el niño pueda presenciar, y en que, como ya hemos dicho, sea actor. Esto no obsta para que, siempre que la ocasión brinde á ello, se citen á los niños ejemplos por el estilo de los que hemos insinuado antes (acciones de otros niños, de algunas familias del pueblo ó de otros, de hombres caritativos, etc.), procurando darles toda la animación, toda la vida posible, y penetrándose de que la tendrán tanto más, cuanto más próximos sean. A estos ejemplos *citados*, que ya recomendara Locke (1), pertenecen los denominados *his-*

(1) «Las palabras, decía el ilustre pedagogo y filósofo inglés, por sentidas que sean, nunca pueden dar á los niños ideas tan vivas de

tóricos, que todos los autores recomiendan, como ya los recomendara Horacio, amaestrado por la conducta que siguió con él su padre, que siempre que le exhortaba á seguir la virtud ó huir el vicio, le ponía el ejemplo de algún personaje.

«Si es verdad que ninguna de nuestras acciones se pierde para nosotros mismos, que cada uno de nuestros actos, bueno ó malo, tiene su resonancia en nuestra conducta futura y contribuye á dirigir hacia el bien ó hacia el mal la corriente de nuestra vida, es incontestable también que las acciones de otros hombres, de los que nos han precedido sobre esta tierra, como de los que viven á nuestro alrededor, ejercen sobre nuestro carácter, por poco presentes que estén á nuestra imaginación, una influencia profunda. El pasado irradia sobre el presente. Las almas desaparecidas reviven en las almas de las generaciones nuevas. Los ejemplos de los antiguos perfeccionan los espíritus de los que vienen de nuevo á la vida, y, como se ha dicho, *los muertos gobiernan á los vivos*».

Declara este bello pasaje de Compayré (1) el concurso que de la historia puede obtenerse para dirigir moralmente á los niños mediante los ejemplos, de los que constituye un verdadero arsenal, así buenos como malos, y no sólo grandes y sublimes, sino también modestos y sencillos, familiares y accesibles á todos. El mismo autor cita las *Vidas* de Plutarco, que, dice, en-

---

las virtudes y de los vicios, como las acciones de otros hombres, siempre que dirijáis su espíritu en el sentido de ellas y que les recomendéis examinar tal ó cual buena ó mala cualidad en las circunstancias en que se presentan en la práctica. Así, con relación á las maneras, el ejemplo de otro hará sentir mejor á un niño la belleza ó fealdad de varias acciones, que todas las reglas y todas las opiniones que pudieran dársele para convencerlos». *Pensamientos sobre la educación de los niños.* (Traducción francesa de Coste. París, Delagrave, 1882.)

(1) De su nombrado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

cierran un tesoro de bellos modelos, que todo el mundo puede aprovechar y que son, como se repite, «la materia de que se hará siempre toda fuerza moral»; palabras estas últimas tomadas del inglés Blackie, quien, gran partidario de los ejemplos históricos, recomienda, con el citado libro, la Sagrada Escritura y otros. «No hay método más seguro, dice, para llegar á ser bueno, y sin duda también para llegar á ser grande, que vivir desde un principio en el comercio de los hombres grandes y buenos... No hay sermón que valga lo que el ejemplo de un gran hombre. Cada cual puede sacar su provecho del ejemplo de los hombres verdaderamente grandes, si se aplica á obtener el mejor partido de sí mismo y de las circunstancias. ¡Grave error el de medir el mérito de los hombres por la importancia del teatro de su acción ó la resonancia de su genio á través del mundo! El más sublime heroísmo es con frecuencia el de que menos habla el mundo y que se ejerce en la más oscura esfera. Volved la vista, jóvenes imaginaciones, hacia esas nobles galerías de grandes hombres, hacia la Walhalla de las almas heroicas de todos los tiempos y de todos los lugares; os sentiréis excitados al bien y os avergonzaréis de cometer una bajeza ante las miradas de *ese ejército de grandes testigos*» (1).

Al recurrir, pues, á los ejemplos históricos (como debe hacerse en vista de lo expuesto acerca de su valor pedagógico), se procederá según aconsejen las circunstancias, no limitándose nunca á una categoría de personajes (reyes, políticos, guerreros, religiosos, etc.), sino que deben buscarse en todas las esferas, y más particularmente en aquellas que mejor encajen en el marco de la vida común para que los niños se educan: á esto responderán principalmente los ejemplos que se

---

(1) Blackie. *La educación de sí mismo*, libro ya citado. Las palabras subrayadas con que termina este interesante pasaje, son tomadas de la *Epístola á los hebreos*.

elijan. De todos modos, conviene que los ejemplos se presenten á los niños con el mayor atractivo posible, para lo cual deben adere zarse con descripciones pintorescas, narraciones anim das, anécdotas vivas y cuanto mejor y más eficazment e pueda contribuir á hacer simpática á los niños esta en señanza moral dada mediante la Historia. Buenos libros de *Biografías* adaptados á los niños, y que, por desgracia, son raros, serían excelentes auxiliares para el fin que aquí señalamos (1).

111. Cuanto hemos dicho en los números anteriores acerca de los modos generales de educación moral, y particularmente sobre el ejemplo, implica una «enseñanza práctica», que debe completarse con una *enseñanza teórica*, según vimos al tratar de la metodología de esta rama del programa escolar (2). Al ejemplo, que es el precepto en acción, precisa añadir la teoría, ó precepto abstracto, á fin de presentar á los niños en fórmulas claras y compendiosas las principales máximas del deber, de modo que su memoria las retenga y pueda reproducirlas cuando sea necesario, de la propia manera que sucede respecto de los demás conocimientos que se suministran á los niños, en los que los ejercicios prácticos no dispensan de los teóricos.

Para que los educandos puedan hacer en el curso de

---

(1) Recuérdese que, como dijimos al tratar de su metodología (tomo VI, núm. **160**, páginas 445-448), se recomienda la inclusión de la enseñanza de la Historia en los programas escolares, además de por otros motivos, por el auxilio que presta á la cultura moral. Entre los procedimientos para su enseñanza, señalamos (núm. **165**, *b*, páginas 463-464 de dicho tomo) las *biografías*, respecto de las que fuera de desear que se hiciesen buenos libros con el sentido que hemos señalado. En su defecto, pueden sacar los maestros las biografías que necesiten de las obras sobre la historia en general, del arte, de la literatura, etc., y consultando las citadas de Plutarco, las de nuestro gran Quintana y otras por el estilo.

(2) Véanse en el tomo VI los números **146** (páginas 405-407) y **150**, *d* y *e* (páginas 417-419).

su vida las aplicaciones obligadas de la cultura moral que reciban, necesitan de los preceptos ó conocimientos relativos á sus deberes. No basta con que vean obrar el bien y se acostumbren, mediante ello, á practicarlo; sino que precisa al mismo tiempo que retengan la idea de él, que sepan lo que vale y que puedan hacer en todas las circunstancias las oportunas aplicaciones. «¿Quién no sabe por experiencia, dice á este propósito un autor repetidas veces citado por nosotros, lo que puede, en un momento de crisis moral, la idea súbitamente evocada de una máxima, de una regla de conducta, sobre todo si al precepto se liga el recuerdo de quien nos lo ha transmitido, la imagen de una madre, de un padre ó de un maestro venerado?» (1). Si, como hemos dicho varias veces, repitiendo un aforismo científico hecho vulgar, «el hombre puede en proporción de lo que sabe», el común sentir nos dice que en moral, como en todo, el saber es necesario para hacer, y que las ideas, *madres de la vida*, según la feliz expresión del filósofo, son necesarias para dirigir nuestra conducta, como lo son para todo lo que sea obrar: hacemos según lo que sabemos, así en las más encumbradas esferas de la especulación como en las más modestas de lo mecánico. Añadamos que en moral es importante, no sólo poseer ciertos conceptos, que son como antorchas que iluminan la conciencia, sino los elementos que nos sirvan para formarnos el ideal de la vida: esos conceptos y estos elementos no podemos adquirirlos sino por la enseñanza teórica.

112. Pero hay que prevenirse contra esta enseñanza teórica, á cuya sola eficacia no puede fiarse todo el éxito de la dirección moral de los niños. La propensión tan arraigada y generalizada á teorizar con éstos, que sostiene y alimenta el sentido intelectualista, tan

(1) COMPAYRÉ. *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

imperante aún en la primera enseñanza, es causa de que, como en las demás materias que constituyen los programas escolares, se dé una importancia exagerada á los preceptos abstractos, poniéndolos en primer término, cuando no se hace consistir en ellos exclusivamente toda la cultura moral, que es, por desgracia, lo que comúnmente acontece.

Hay que desconfiar mucho de esta cultura cuando se funda en los preceptos abstractos, que á fuerza de repetirse pierden toda su eficacia, máxime si no tienen por base la enseñanza práctica de que antes hemos tratado, y las facultades morales del niño no se hallan dispuestas para recibirlos. Dados de semejante modo, poco ó nada labrarán semejantes preceptos en el corazón de los niños, quienes no entienden, por punto general, lo que dicen, por lo que es frecuente que hagan de ellos el mérito que suele observarse en escolares que recitando, por ejemplo, aforismos higiénicos, practican con la mayor naturalidad, y á ciencia y paciencia de los educadores, precisamente lo contrario de lo que esos aforismos recomiendan: tales son, por lo común, los resultados de toda enseñanza exclusiva ó predominantemente teórica, abstracta y memorista.

Sin suprimir, ni mucho menos, los preceptos, la teoría, no debe abusarse de ellos ni ponerlos en primer término. Además de no inculcar con su concurso, á los niños ideas que no estén en condiciones de comprender, se evitará presentárselos en forma que se preste á mecanizar estas ideas, como se mecanizan cuando se confían á la memoria meramente las máximas, aforismos, proverbios y respuestas de un catecismo; sucede á veces que esos preceptos, que es común dar en forma de dísticos, sirven, más que para moralizar á los escolares, para adornar las paredes de las clases, merced al rutinarismo con que se aplican cuando de ellos se echa mano. Aparte de esto, que tiene por

objeto dar á la enseñanza moral el carácter que debe tener toda enseñanza, lo que ha de hacerse siempre y en lo que debe ponerse particular empeño, es que los preceptos, las reglas, las máximas, los consejos, vengan á propósito de los hechos, de los ejemplos, de las intuiciones de que antes hemos hablado, y se presenten á los niños de una manera viva y como consecuencias naturales de ésto; así les impresionarán y se les grabarán mejor en el corazón. Dar al niño la teoría como educida de la práctica, los preceptos como emanando de la atmósfera moral que hemos dicho debe formarse en torno de él; he aquí lo que precisa hacer y el objetivo á que encaminamos estas observaciones, á las que, por vía de ampliación, creemos oportuno añadir estas otras del citado *Curso* de Compayré:

«Es preciso, en efecto, que el precepto, para ser eficaz, penetre profundamente en el alma; que no quede sólo en los labios y en la memoria; que se convierta, por decirlo así, en parte viva de la conciencia. No nos contentemos con una moralidad prestada, fundada sobre las máximas aprendidas en los libros. «¿Qué se »pensaría, decía ingeniosamente Plutarco, de un hom»bre que, yendo á buscar fuego entre sus vecinos, en»contrase el hogar bien provisto, se quedara á calen»tarse en él, sin pensar en volver á su propia casa?» Esta es la imagen del hombre que se contentase con recitar discursos de moral bien aprendidos, que para estar seguro de conducirse bien, necesitase siempre consultar un libro, un Evangelio cualquiera, y que nada tuviese para encender en su propio corazón un hogar interior de nobles inspiraciones».

113. Al hablar de la enseñanza moral, se piensa naturalmente en el concurso que todas las demás enseñanzas pueden prestar á la cultura ética; pero entre éstas hay una que merece aquí consideración especial por las conexiones tan íntimas que tiene con esa cul-

tura, de la que es complemento. Nos referimos á la *enseñanza ó cultura jurídica.*

Tiene por objeto esta cultura, en el sentido que cabe tomarla en la educación primaria, dar al niño el conocimiento y el sentimiento de sus derechos, á la par que de sus deberes, lo cual implica la enseñanza del Derecho, como lo segundo supone la de la Moral propiamente dicha. La correlación que casi siempre existe entre los deberes y los derechos, hace necesaria la cultura jurídica, como medio de completar la educación ética de los niños. Si es bueno y necesario instruir á éstos en todo lo que concierne á sus deberes, no lo es menos hacer lo propio por lo que respecta á sus derechos, máxime cuando esto último puede servir en muchos casos para afirmar y aclarar lo primero, así como para desenvolver, fortaleciéndolos, los sentimientos de dignidad, honor y, en una palabra, todos los de personalidad, que se debilitan con frecuencia por carecer los individuos del conocimiento de sus derechos; conocimiento que por entrañar el de los derechos de los demás, de que surge el de ciertos deberes, reviste un alto sentido ético. Por esto decimos que la cultura jurídica debe estimarse como complemento y parte integrante de la educación moral, y añadirse, en los programas escolares, á las nociones de ética que deben comprender, según se desprende de las consideraciones expuestas antes (**111**), algunos rudimentos de *Derecho* natural y positivo, que, al completar la educación moral en el sentido que queda insinuado, complete á la vez la preparación para la vida que la escuela debe dar al niño, de cuyo modo se satisfarán también, en lo tocante á esta esfera, las exigencias de la educación íntegra, que es como el principio fundamental en cuyo torno se agrupan los que pudiéramos considerar cánones de la Pedagogía moderna.

Aunque no con toda la extensión que aquí indicamos, ya señaló el gran filósofo Kant esta necesidad de la

enseñanza jurídica cuando decía: «En nuestras escuelas falta casi enteramente una cosa que sería, sin embargo, muy útil para formar á los niños en la lealtad; quiero decir, un catecismo del derecho, que, en forma popular, debería contener casos concernientes á la conducta que corresponde guardar en la vida ordinaria, y que condujeran siempre naturalmente á esta cuestión: ¿es ó no justo esto? Si, por ejemplo, ¿es ó no justo que uno que debiese pagar á su acreedor, se dejase impresionar por la vista de un desgraciado y le diese la suma de que era deudor y que debería pagar? No: esto es injusto, pues es preciso estar libre de toda deuda para poder practicar la beneficencia. Dando dinero á un pobre, hago una obra meritoria; pero pagando mi deuda no hago más que lo que debo. Puede preguntarse, por otra parte, si la necesidad puede justificar la mentira. ¡No! No puede concebirse un solo caso en que quepa ser excusada, al menos delante de los niños, que de otro modo tomarían la cosa más insignificante por una necesidad, y se permitirían con frecuencia mentir. Si hubiese un libro de esa clase, podría consagrarse á él muy útilmente una hora por día, á fin de enseñar á los niños á conocer y á aprender de memoria el derecho de los hombres, este ojo de Dios sobre la tierra» (1).

Y como respecto del sentido, carácter y límites con

---

(1) EMMANUEL KANT. *Traité de Pédagogie.* (Traducción francesa de Jules Barni, con prefacio, sumarios analíticos y un léxico, por Raymond Thamin: París, Félix Alcan, 1886). En el léxico mencionado se lee, por lo que respecta al asunto á que se refiere el párrafo transcrito: «El derecho es para Kant la ciencia del bien considerada desde el punto de vista de las relaciones humanas, mientras que la moral es la ciencia del bien considerado en sí, ó, mejor, con relación á la intención del agente. El derecho y la moral reunidos constituyen la ciencia de las costumbres.—Un *catecismo de derecho* es, pues, un catecismo de lo justo y de lo injusto en las relaciones sociales».

A esta obra corresponden las citas que de Kant hemos hecho hasta aquí, y hacemos más adelante.

que debe darse la enseñanza del Derecho en las escuelas primarias, hemos dado á los maestros las oportunas direcciones (1), nos limitamos aquí á lo que acabamos de insinuar, que no tiene otro objeto, en suma, que mostrar lo obligado es añadir á la enseñanza de la ética la del Derecho, como un medio de proporcionar una buena y cabal educación moral á los niños, y sin olvidar el carácter de *instrucción cívica* que en el lugar oportuno asignamos á esta enseñanza.

114. Aparte de las dos enseñanzas nombradas (la de la moral, propiamente dicha, y la del derecho), todas las que constituyen los programas escolares pueden tomarse como auxiliares de la educación moral, como cabe que se aprovechen en el mismo concepto todos los hechos de la casa y de la escuela; por más que sea éste un medio indirecto, deben tenerlo en cuenta los educadores, para utilizarlo, según las circunstancias lo indiquen, del modo que señalamos al tratar de la metodología de la enseñanza de la moral (2). Claro es que hay unas asignaturas que se prestan más que otras á este fin, y que algunas, como sucede con las ciencias naturales y el arte, por ejemplo, basta enseñarlas para que, sin pensar para nada en la educación moral, resulte ésta grandemente beneficiada por ellas, merced á la trascendencia ética que tienen de por sí, según reiteradas veces hemos mostrado.

Recordemos, por lo que á las ciencias naturales respecta, que en este mismo volumen (núm. **75**) hemos dicho lo bastante, refiriéndonos á pasajes de otros tomos, para que se comprenda la trascendencia ética que tiene y el apoyo que en su enseñanza pueden encontrar los educadores para la cultura moral de sus

---

(1) Respecto de estos puntos, téngase presente lo que declaramos en los números del **151** al **155** (páginas 420-436) del tomo VI.

(2) Véase el núm. **146** (páginas 405-407), del tomo VI.

educandos; no olvidemos que, según el testimonio de algunos sabios (Spencer entre ellos), la ciencia es lo mejor que hay para la disciplina moral, lo que ciertamente es un motivo poderoso, como en el lugar citado dijimos, para que la enseñanza respectiva éntre á formar parte de la cultura primaria, y, concretándonos al objeto de estas indicaciones, para considerarla como un medio adecuado de educación moral.

En cuanto á la enseñanza artística, tampoco necesitamos de grandes demostraciones para convencer á los lectores de lo mucho que mediante ella pueden servirse los intereses de la educación moral, de la que es un medio por el que se obtienen á este respecto resultados positivos, ora se trate de los niños, ya de las personas mayores, bien de los pueblos. Para comprenderlo así, basta con traer á la memoria el valor ético que hemos reconocido á la belleza (**81**), que es el objetivo ó finalidad del arte y que, por lo tanto, gustamos, apreciamos y hasta realizamos mediante la cultura artística. Discurriendo sobre el valor ético y la eficacia educativa de esta cultura, hemos dicho en otra parte (1):

«Al purificar y ennoblecer el alma, proporcionándole goces puros y desinteresados, embellecen las Artes la vida, que, por lo mismo, hacen más amable, dando descanso al fatigoso batallar diario y procurando al espíritu esparcimientos tan honestos como placenteros. Una educación exclusivamente intelectual, no interrumpida y animada por el vagar deleitoso á que pueden entregarse los que tienen despierto y cultivado el gusto artístico, conduce á una tristeza profunda, que al cabo se traduce por un disgusto no menos profundo de

---

(1) En nuestro citado libro *La educacion estética y la enseñanza artística en las escuelas*. Téngase en cuenta lo que sobre este mismo particular dijimos en el tomo VI, números **212** y **213** (páginas 608-612), y **220** (páginas 626-628).

la vida (1). Por esto dice Bain, con gran oportunidad: «Si consideramos la educación como un medio de hacer »dichosos á los hombres, debe ciertamente comprender »el conocimiento de las artes» (2), cuyo cultivo desvía insensiblemente á muchas personas de distracciones ilícitas, á la vez que nocivas para la salud del cuerpo y del alma. El mismo Spencer, que mide la importancia de los estudios conforme al criterio del valor práctico, á la manera que lo entiende el positivismo de que es campeón valioso, concede gran importancia á la cultura artística y á los placeres que proporciona: «Sin la »pintura, la escultura, la música, la poesía, dice, y las »emociones producidas por las bellezas naturales de toda »especie, perdería la vida la mitad de su encanto»; por lo que afirma que los goces que procura la educación del gusto ocuparán en lo porvenir mucho más lugar que al presente en la vida del hombre (3).

«Como elemento educativo de un poder incomparable se impone, cuando menos, el Arte en toda regular cultura, y en tal concepto se aconseja por muchos su inclusión en los programas escolares. Tratando de mostrar esta alianza de la educación estética con la moral, se consignan y repiten todos los días frases como éstas: «Mostrar á los niños y á los adolescentes bellas escul»turas, bellos cuadros, bellos edificios, es un excelente »medio, no sólo de desenvolver en sus espíritus el senti»miento de lo bello, sino de imprimir á su educación

---

(1) Testimonio de ello es Stuart Mill, que, según refiere en sus *Memorias*, á los veinte años poseía una gran cultura intelectual, y con ella un grande y profundo hastío de la vida. Un libro de poesías que cayó en sus manos le hizo tomar gusto á la Música, con lo que se vió salvado, confortado por el sentimiento; comprendió entonces la importancia de las primeras emociones, de los sentimientos que nos apegan á la vida y la embellecen con sus atractivos.

(2) *La ciencia de la educación*, ya citada.

(3) En su citado libro *La educación intelectual, moral y física.*

»general un carácter elevado» (1). «La música transmite »al alma no sé qué contagio de orden y de armonía. La »poesía nos eleva, nos encanta por sus inspiraciones más »precisas; nos conmueve de admiración por todas las »bellas obras que celebra y que propone como modelos »al entusiasmo que excita en nosotros... A los que nie»guen la influencia moralizadora del Arte, que no quieran »comprender cuán poderoso es éste para purificar y »ennoblecer las almas, podríamos responderles que los »sentimientos estéticos son por sí mismos buenos, nos »procuran goces exquisitos, saludables y sanos, y son »buenos también porque reemplazan á otros sentimien»tos y sustituyen á placeres inferiores, de un orden »puramente material, en los que se pervierten las cos»tumbres y se envilece el corazón» (2).

»La indicación que se hace en estas últimas palabras, y cuyo sentido hemos insinuado antes, obliga á que nos detengamos en un punto que reviste capital importancia. Nos referimos al efecto moralizador del Arte respecto de ciertas clases sociales, y á su influencia bienhechora sobre las costumbres. Uno de los objetivos á que más principalmente se mira en todos los países al tratarse de vulgarizar los conocimientos relativos á las Bellas Artes, es el de crear en las gentes del pueblo el hábito de buscar en sus horas de descanso placeres más puros que los que comunmente constituyen sus distracciones, y desviarlas, por este medio, de la taberna, de los juegos de azar y de la ociosidad, con razón considerada desde muy antiguo como madre de todos los vicios. Las sociedades corales entre artesanos contribuyen poderosamente en muchos países á este resultado, al que no dejan de cooperar las Escuelas de Dibujo, las Exposiciones de Pintura, Escultura, etc.; los

---

(1) Rousselot. *Pedagogía al uso de la enseñanza primaria.*

(2) Compayré. Véase su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

museos, los periódicos ilustrados, los libros literarios y el teatro. En los países donde no se hallan vulgarizados y difundidos estos medios de cultura, que tanto sirven para calmar y apaciguar el ánimo, las gentes se entregan habitual é insensiblemente á ese otro género de distracciones, causa de su malestar moral y económico, que no puede menos de transcender de la esfera privada á la pública» (1).

Para terminar el punto que dilucidamos, conviene que tengamos presente el concurso que mediante la enseñanza de la historia puede prestarse á la educación moral. Lo que antes hemos dicho acerca de los ejemplos históricos (**110**), basta á este propósito, por lo que nos limitamos á llamar la atención de los lectores sobre ello, así como acerca de lo que respecto del valor ético de esa enseñanza dijimos al tratar de su metodología (1): no se olvide que la historia se presta grandemente á formar el *juicio moral* por la apreciación, la comparación, etc., de los personajes y los hechos, y que por algo se la llama, repitiendo la frase de Cicerón, «escuela de la vida».

Concluyamos, pues, que si todas las enseñanzas, cuál más, cuál menos, pueden contribuir á la educación moral de los niños, las que más se prestan á ello, por virtud del carácter ético que tienen, son la de las ciencias naturales, la artística y la de la historia; en tal sentido, deben servirse de ellas los educadores—los maestros principalmente—como de medios en los que siempre han de encontrar eficaz y adecuado auxilio en la obra, tan compleja como difícil y delicada, de realizar dicha educación.

---

(1) Oportuno parece recordar aquí el párrafo de M. Ravaisson, que copiamos en el tomo VI, núm. **213**, páginas 611 y siguientes.

(2) Véanse los números **160** y siguientes, páginas 445 en adelante del mencionado tomo VI.

115. Todos los medios que hemos señalado en el decurso del presente capítulo para la realización de la cultura ética, deben encaminarse principalmente á hacer que los niños adquieran buenos hábitos; *hábitos morales*; tal es el fin de esa educación, la que en último término no es otra cosa, como se ha dicho, que «una suma de hábitos». A crear los buenos reformando los malos, deben converger los indicados medios; y en conseguir tal resultado deben cifrarse todos los esfuerzos, á la vez que todo el arte de los educadores. Dar á los niños el hábito de practicar el bien y de no hacer el mal; de reglar, en una palabra, toda su conducta por la ley del deber, es el objetivo á que deben encaminarse los medios propuestos más arriba, que lo son generales de educación moral. En los capítulos siguientes entraremos en más pormenores al tratar de la voluntad y la conciencia, y con ocasión de la primera desenvolveremos lo indicado acerca de los hábitos, que por referirse, sobre todo, á la voluntad, que los crea y los reforma, deben considerarse más particularmente con esta facultad anímica, de cuya cultura especial nos ocupamos á continuación.

CAPÍTULO III

DE LA CULTURA DE LA VOLUNTAD

116. Importancia de la voluntad en la vida: la buena voluntad.—117. Importancia y necesidad de la cultura de esta facultad anímica como base de la moralidad.—118. Dificultades que ofrece esa cultura, tenida como uno de los problemas más delicados de la Pedagogía.—119. Las enfermedades de la voluntad y las funciones que para la educación de ésta implican.—120. Dependencia que tiene la voluntad de las condiciones de las demás energías del alma y del organismo corpóreo.—121. La restricción y el estímulo como una de las reglas de conducta para dirigir la voluntad, con la que no se han de emplear ni complacencias extremas ni una represión constante y exagerada.—122. Cultura positiva y negativa de la volun-tad.—123. El ejercicio como primer medio de educación positiva de esta facultad; necesidad de dirigirlo á que la voluntad adquiera la energía en el bien.—124. Necesidad de conocer, al efecto, los móviles á que la voluntad obedece en sus determinaciones, indicando cuáles son los principales.—125. El esfuerzo y la regularidad en el trabajo como un medio adecuado de ejercitar y dirigir bien la voluntad.—126. Condiciones principales á que precisa atender en los ejercicios á que se someta esta facultad al intento de excitar su desenvolvimiento y dirigirla.—127. Educación represiva ó negativa de la voluntad; medios que requiere.—128. La obediencia como medio de disciplinar la voluntad; su necesidad.—129. Manera de proceder más adecuada y medios más á propósito para obtener de los niños la obediencia.—130. Consideración de las formas de la voluntad: la libertad y el hábito.—131. Papel de la educación al respecto de la libertad.—132. La personalidad y el personalismo en los niños; lo que debe ser la primera.—133. Los hábitos de la voluntad: sus clases. Importancia y valor moral del hábito.—134. De cómo ha de procederse para formar buenos hábitos y combatir los malos en el niño.—135. Conclusión: el gobierno de sí mismo como objetivo de la educación de la voluntad.

116. Después de lo que hemos dicho en diferentes pasajes de esta obra al estudiar la voluntad, apenas si tenemos que esforzarnos ahora en mostrar la importancia de esta facultad anímica y de su cultura (1).

---

(1) El estudio psicológico de la voluntad quedó hecho en el tratado de Prasología que dimos en el tomo III, números del **276** al **305** (páginas 383-412). En el tomo IV, números del **129** al **133** (páginas 337-344), ampliamos dicho estudio, refiriéndolo al niño é insistiendo en la importancia de la voluntad y de su educación.

Recordemos, porque ello importa principalmente á nuestro propósito actual, el pasaje de Kant sobre la *buena voluntad*, copiado en el referido tomo IV (número **133**, pág. 344), y el hecho, entonces asentado, de ser la voluntad la facultad más práctica del espíritu, madre del carácter, y por todo ello, base capitalísima de nuestra vida moral. Añadamos á esto, para patentizar más la importancia de la voluntad en la vida toda, que si esta energía es como el agente esencial de la virtud, segun universalmente se reconoce, es absolutamente necesaria para el bienestar entero del hombre y para el éxito en todo. «Sin ella, dice un autor reiteradas veces citado, no se podría conseguir nada en el mundo, triunfar de las dificultades, ni acomodarse á las circunstencias. En los negocios grandes ó pequeños, se tiene siempre necesidad de la voluntad. Ella es hasta un elemento del genio, que Buffon definía como *una larga paciencia*. Los inventores, los bienhechores de la humanidad, no han realizado su obra más que al precio de nobles esfuerzos y de una enérgica perseverancia. En fin, en todos los grados de la escala social, la voluntad es el principio de la cualidad esencial del hombre: el carácter. El carácter, en efecto, es menos el conjunto de nuestros hábitos y de nuestros gustos, que la posesión de una voluntad firme, ilustrada, justa y buena, capaz de mantenerse enfrente de los acontecimientos; y el carácter así comprendido es el ideal de la educación moral» (1). Según Maudsley, la voluntad es «la fuerza del orden más elevado que la naturaleza ha producido hasta ahora, la última eflorescencia consumada de todas sus maravillosas obras» (2).

Bastan estas indicaciones, que á la vez que recuerdan, confirman y amplían lo que expusimos en los lu-

---

(1) Compayré. Obra citada.

(2) Maudsley. *Fisiología del espíritu*. Traducción francesa de Herzen.

gares á que hemos hecho referencia, para que se comprenda el influjo que la voluntad ejerce en toda nuestra vida y la necesidad de que la educación se preocupe grandemente de ella, á fin de dirigirla de la manera más conveniente para que nuestra conducta conforme en todas las ocasiones y circunstancias con el bien. No se olvide, para penetrarse mejor de esa necesidad, que, como antes hemos dicho (**96**), la voluntad es una de las facultades morales por excelencia, y la primera de todas ellas, sin duda alguna; que es la rectora de nuestra conducta, la cual será buena ó mala según las direcciones que la voluntad le imprima.

117. Dedúcese de lo que acabamos de decir la necesidad é importancia de la educación de la voluntad, máxime cuando esta energía anímica se desenvuelve y perfecciona, como todas nuestras facultades, mediante los cuidados estimulantes y preventivos que supone toda educación, y, por lo tanto, mediante el ejercicio, que, como se ha dicho, es por el que se adquiere la buena voluntad á que antes nos hemos referido, esto es, la energía en el bien. Por otra parte, «todo el mundo sabe que la fuente profunda de la moralidad debe buscarse en la voluntad. No hay moralidad posible ni con una voluntad perezosa, que se sustrae á todo esfuerzo, ni con una voluntad indómita, que no sabe dominar su violencia, ni con una voluntad movible que quiere y no quiere alternativamente, que nada continúa ni acaba, ni con una voluntad indecisa, que deja pasar el momento oportuno de practicar el bien, y así de lo demás. Se afirma con frecuencia que la moralidad de un acto radica en la intención; lo que quiere decir que se debe juzgar del valor moral de un acto, no por el resultado que produce en realidad, sino por el que su autor quería y pensaba producir. En cuanto á esas buenas intenciones de que, como se dice, el infierno está empedrado, es decir, á esas veleidades que se desvane-

cen ante el esfuerzo, á esos anhelos vagos que no constituyen ninguna tentativa seria, no son más que el resto de voluntades muelles é incoherentes, sin continuidad y sin energía. Si tales almas no son propiamente inmorales, es decir, si no realizan el mal á sabiendas y por sí mismas, dejan al menos realizarlo y no hacen el bien que debieran hacer; ellas quedan, pues, fuera de la verdadera moralidad. Así, formar una persona moral es fortificar, reglar y dirigir la voluntad» (1).

Después de las indicaciones que se hacen en este pasaje y en los que le preceden, y de lo que hemos dicho en los tomos á que antes nos referimos, parece ocioso de todo punto insistir en el tema relativo á la necesidad é importancia de educar la voluntad.

118. En lo que sí precisa insistir aquí es en el hecho, ya tratado en uno de esos tomos (2), de las dificultades que ofrece dicha educación, no sólo por el riesgo que entonces señalamos, de—al reprimir la voluntad—matar toda espontaneidad é iniciativa en el niño, y siguiendo una conducta contraria, hacer á éste voluntarioso y despótico, de cuyos modos saldrá padeciendo, ó la libertad del educando, ó la autoridad del educador; sino, además de ello, porque la voluntad se halla lejos de ser una energía de una sola pieza, siempre semejante á sí misma, capaz de los mismos esfuerzos y luchando contra idénticas dificultades. Como sostiene el autor citado en la nota precedente, decir uniformemente á todo niño que querer es poder; ordenarle lo que precisa hacer y castigarle si no lo hace, sería un método muy sencillo, si no hubiese que tener en cuenta multitud de condiciones y circunstancias en que la voluntad se desenvuelve y tiene que funcionar, y, especialmente, los elementos que influyen en ella, determinándola á obrar·

---

(1) H. Joly. *Notions de Pédagogie*, citadas.
(2) En el IV, núm. **130**, páginas 337-339.

Por todo esto se afirma que la cultura de la voluntad es uno de los problemas más delicados de la Pedagogía, pues no debe perderse de vista que se trata más en concreto del niño, en el cual no está formada esa facultad, como vimos en el lugar á que más arriba nos hemos referido, y es débil, por lo tanto. Discurriendo sobre el punto de las dificultades que ofrece la edución de la voluntad, dice el autor tantas veces citado por nosotros (1):

«Con la ayuda de una voluntad ya formada, el éxito de la educación intelectual, como el de la educación moral, se halla asegurado. Mas para la educación de la voluntad misma, ¿dónde está el punto de apoyo, la palanca en que nos apoyaremos? ¿No debe haber ya una poca de voluntad para adquirir más? ¿Qué hacer con las naturalezas débiles que no tienen ninguna elasticidad? ¿Es posible darles la voluntad que no tienen? «Es »la voluntad lo que se trata de enderezar, dice Gau»they, y se quiere que ella se enderece por sí misma: »que la debilidad produzca la fuerza y el mal engendre »el bien». La Rochefoucauld decía en el mismo sentido: «La debilidad es el único defecto que no se podría corre»gir». Felizmente no se nos propone con frecuencia este problema insoluble. Es raro, si esto sucede alguna vez, que un niño se halle absolutamente desprovisto de los gérmenes de la voluntad. Si no los tiene suficientes para combatir sus defectos, los tendrá siempre bastantes para adquirir ciertas virtudes; porque, según la observación de Bourdaloue, «cuesta menos enriquecerse »con mil virtudes, que corregirse de un solo defecto».

119. Aumentan las dificultades que acabamos de señalar ciertos estados mórbidos de la voluntad ó *enfermedades*, que son más frecuentes de lo que comúnmente se piensa. De índole muy compleja y variada,

(1) COMPAYRÉ. Obra citada.

esos estados se determinan, por lo general (al menos en la mayoría de los casos), por una debilidad de la voluntad, que, ora provenga de falta de impulso para obrar, ora de exceso de ese mismo impulso, bien de desarreglos que se traducen en caprichos, conducen, de no corregirse á tiempo, á un verdadero aniquilamiento, á la disolución de la primera de nuestras energías activas (la volición es la forma más elevada de la actividad), si no es que la impiden constituirse, como sucede con los caprichos y cuando las otras causas de enfermedad adquieren desde luego demasiado incremento.

En efecto; de semejantes enfermedades ofrece la patología del espíritu numerosos ejemplos, de que la propia experiencia acusa á no pocas personas testimonio irrecusable. Enfermedad de la voluntad es la irresolución que muchas veces mostramos en los asuntos ordinarios de la vida, como lo es el hecho, tan común, de no decidirnos á ejecutar lo que sabemos que precisamos y aun debemos hacer. Cuando estos hechos constituyen un estado normal, son una enfermedad, no pasajera, como en esos casos es, sino permanente ó crónica. Por razón natural, estos estados patológicos se ofrecen más frecuentes en los niños, por lo mismo que carecen del estímulo que para obrar representa en las personas mayores la reflexión, el conocimiento del deber, etc.; y porque la naturaleza es en la niñez débil, por hallarse en formación, es también respecto de ésta más imperiosa la necesidad de acudir al remedio oportuno, á fin de que la debilidad ó falta de la voluntad no se constituya en estado permanente, en un hábito difícil luego de desarraigar.

La existencia de semejantes enfermedades, mediante las que se imposibilita que se constituya en el individuo la que hemos llamado «buena voluntad», nos dice cuánto importa atender cuidadosamente á esta energía psicológica por un ejercicio apropiado, que á la vez que la fortifique, la enderece en dirección al bién, al propio

tiempo que nos revela la necesidad de prevenirnos contra las causas que puedan debilitarla y torcerla; y en cuanto que dichos estados mórbidos son susceptibles de ser corregidos, nos dicen también que además de las funciones que consisten en desenvolver (*exagogía*) y prevenir (*higiene*), hay que tener en cuenta, en la cultura de la voluntad, la que tiene por objeto restablecer (*medicina*). Declara asimismo el hecho de la existencia de dichas enfermedades y del proceso que sigue la voluntad en su aniquilamiento y disolución (extremo á que pueden conducir sus estados patológicos), que esta facultad se halla sujeta á la misma ley que señalamos al tratar de las enfermedades y la pérdida de la memoria (1), ley que se ha formulado en estos términos: «La disolución (de la volición) sigue una marcha regresiva de lo más voluntario y lo más complejo á lo menos voluntario y lo más simple, es decir, al automatismo» (2); cuya ley nos dice que las voliciones primeras son las más permanentes, como lo son los primeros recuerdos, y que, por lo tanto, precisa cuidar mucho de ellas y, como es natural, de la dirección de la

---

(1) Véanse en el tomo IV, los números **91** (páginas 217-227) y **95** (páginas 236-243) en que estudiamos las enfermedades de la memoria, la ley que sigue la pérdida de esta facultad y las consecuencias que de ello se desprenden para la educación.

(2) Esta ley la formula M. Th. Ribot. quien, lo mismo que las de la memoria y las de la personalidad, ha estudiado con gran detenimiento y copia de hechos las enfermedades de la voluntad. (*Les maladies de la volonté*. París, Félix Alcan, 1883.) — Es este un excelente libro, que, con los dos indicados, ha de contribuir mucho á la formación de la higiene y la medicina del espíritu, y, por lo tanto, á los progresos de la pedagogía científica, y consiguientemente de la educación; harán muy bien en consultarlo los pedagogos, así teóricos como prácticos, que aspiren á proceder en los asuntos de su competencia con el obligado conocimiento de cuanto se refiere á nuestra vida psíquica, que, como la meramente corpórea, tiene una patología complicada, que interesa sobremanera conocer á los educadores.

voluntad en los niños, que por lo mismo importa mucho fortificar desde luego, á fin de que se constituya cuanto antes en consonancia con las exigencias de la moralidad. Supone esto la aplicación á un caso concreto de la ley general que señalamos al tratar de la memoria en el lugar referido, y según la cual se impone la educación de los niños con fuerza imperiosa, por ser base de toda la restante y por la resonancia que durante toda la vida tienen las primeras ideas, los primeros sentimientos, los primeros hábitos que adquirimos, como lastre y sedimento que son de toda ulterior cultura, por ser los más persistentes, los últimos en borrarse.

120. Como todas las facultades, la voluntad depende de las condiciones de las demás energías anímicas y del organismo corpóreo. Ya hemos visto que el sentimiento y la inteligencia influyen positiva ó negativamente sobre la voluntad, condicionando en cierto modo su desarrollo (1); sin ir más lejos, recordemos lo dicho en este mismo volumen acerca de los sentimientos, que hemos considerado como facultades morales (**96**), en cuanto que son móviles determinantes de la voluntad, de la que hay que tener como excitantes é impedimentas las aptitudes, los hábitos, los instintos, etc. No cabe, por otra parte, desconocer el influjo que la reflexión ejerce sobre la voluntad. El carácter, que la voluntad misma forma, la condiciona á su vez, pues de su manera de ser dependen mucho la resolución y la irresolución y la mayor ó menor energía de las voliciones. Añadamos que no es la voluntad un acontecimiento que sobreviene, sino que, como se ha dicho, sumerge sus raíces en lo más profundo del individuo, y lejos de venir

---

(1) Nos referimos aquí á lo dicho al estudiar la parte de la Psicología denominada síntesis anímica, con cuyo motivo tratamos de la influencia que recíprocamente se ejercen las facultades del alma. Véanse en el tomo III los números **312** y **313**, páginas 418-421.

de arriba procede de abajo, sublimando los elementos inferiores (1), con lo cual queda declarado que depende también de las condiciones orgánicas. De aquí la afirmación de los psicólogos de que la voluntad depende en cierta medida del estado del cuerpo, y como consecuencia de ella, la de que una constitución vigorosa, un temperamento bien equilibrado, son favorables al desenvolvimiento de una voluntad fuerte, lo que no debe tomarse como ley invariable; pues no es raro, antes bien frecuente, hallar unida á una salud inmejorable, una debilidad extrema de voluntad, y ciertos hombres ofrecen en un cuerpo de atleta la voluntad de un niño; en constituciones endebles y enfermizas se presentan á menudo las voluntades más enérgicas. Pero esto no obsta para que debamos considerar el buen estado fisiológico como una condición favorable al desarrollo de la voluntad, máxime tratándose de los niños. «En todos los ejercicios relativos á la formación de la voluntad infantil no perdamos nunca de vista las condiciones fisiológicas de este estado mental. Las decisiones, lo mismo que las convicciones del niño, son muy frágiles; fuego de paja que prende y se extingue al momento. Estos dos defectos dependen menos de su inexperiencia que de su impulsión nerviosa, de la debilidad relativa de su cerebro y de sus músculos» (2).

Si, pues, son condición de la voluntad y de su desarrollo las de toda nuestra naturaleza psico-física, se impone, como exigencia obligada de la cultura de esa facultad, la educación íntegra ó completa de nuestro ser, así al respecto del alma como del cuerpo. Una vez más se halla justificada esta ley general, como consecuencia de un hecho particular: la exigencia de una parte justifica el principio relativo al todo.

---

(1) Ribot. Obra citada.

(2) Bernard Pérez. *La educación moral desde la cuna;* edición citada anteriormente.

121. Viniendo ahora á los modos de educación de la voluntad, la primera regla de conducta que se nos impone se funda en el hecho mismo, antes señalado, de las dificultades que esta educación ofrece, y consiste, en lo esencial, en saber ceder y resistir oportuna y discretamente. Los educadores deben tener en cuenta que tan perjudicial puede ser para la buena dirección de la voluntad una represión constante y exagerada, como la complacencia continua y extremosa. Si no debe obligarse al niño á obedecer ciegamente á órdenes irrazonables ni contrariarlo en todas sus tendencias, tampoco debe complacérsele en todas sus voluntades; en el primer caso resultaría aparejado para la servidumbre, y en el segundo apto para ejercer el despotismo á que lleva á la infancia su natural voluntarioso. A afirmar esta regla de conducta se enderezan los consejos que da Kant á los educadores en los siguientes pasajes de su *Pedagogía*:

«No debe quebrantarse la voluntad de los niños, sino sólo dirigirla, de tal suerte que sepa ceder á los obstáculos naturales.

»Los padres se equivocan ordinariamente rehusando á sus hijos todo lo que les piden. Es absurdo negarles sin razón lo que esperan de la bondad de sus padres.

»Pero, de otra parte, se perjudica á los niños haciendo cuanto quieren; sin duda que de este modo se impide que manifiesten su mal humor, pero también se les hace más exigentes».

No se olvide, á propósito de esto último, que siendo siempre complacientes con los niños, si emancipamos su voluntad, también la desordenamos, y en cierto sentido la debilitamos, como observa Compayré, que añade: «La voluntad, en efecto, supone el esfuerzo, el imperio de sí mismo. Resistiendo al niño se le enseña á que se resista á sí propio. Habiendo adquirido el hábito de obedecer á otro, es sólo como se hará capaz más tarde de obedecer á su propia razón».

El mismo autor formula en los siguientes términos una regla de conducta aconsejada por todos los pedagogos, y que es al propio tiempo un excelente principio de disciplina, que los maestros no deben olvidar:

«Es bueno que la voluntad del niño sienta á su lado otras voluntades; pero á una condición, cual es la de que estas voluntades mismas estén bien regladas y que las órdenes por que se manifiesten no sean seguidas de contra órdenes, y resulten claras é inflexibles. Los caprichos de una autoridad inconstante que se contradice á sí misma, no pueden más que dar resultados funestos. Llevada en sentidos diversos, la misma voluntad del niño se hará caprichosa y movible».

122. La voluntad se desenvuelve, como todas nuestras energías, mediante el estímulo y el ejercicio, excitándola y favoreciéndola. Este desenvolvimiento en forma activa constituye la cultura positiva de la voluntad, en oposición á la cultura represiva que corresponde al desarrollo de la voluntad en su forma negativa. Ambos modos de educación, que mutuamente se completan, son igualmente necesarios y se hallan implícitos en la primera de las reglas de conducta aconsejadas en el número precedente. Cualquiera de los dos aislado, no sólo dejaría incompleta la obra de la educación de la voluntad, sino que daría resultados contraproducentes; los resultados que quiere evitar el gran filósofo Kant, mediante los preceptos copiados más arriba. Para dirigir bien esa nuestra más alta expresión de la actividad, no basta, como es lo común creer y aun practicar, con reprimirla y contrariarla; sino que precisa al mismo tiempo estimularla y favorecerla, mediante un ejercicio adecuado; de lo cual concluimos que la educación de la voluntad necesita ser, á la vez que de *represión* ó *negativa*, de *excitación* ó *positiva*.

123. Atendiendo al desenvolvimiento de la volun-

tad en su forma activa ó positiva, se impone el *ejercicio* como el primer medio de cultura de esta potencia del alma; en tal concepto, debemos fijarnos primeramente en los *efectos* que respecto de ella se deben al ejercicio.

Observemos ante todo que la ley general del desarrollo que á su tiempo estudiamos (1), se cumple, como en las demás facultades, en la voluntad, que se acrecienta y fortalece por el ejercicio apropiado, y se debilita en la inacción prolongada, teniendo lugar lo primero siempre en razón de la actividad que despliega. Por virtud de este ejercicio alcanzan facilidad y perfección en el obrar los órganos del movimiento voluntario, merced al hábito que mediante él contraen, al cual deben además ahorro de tiempo y de esfuerzos. Cosa análoga sucede en el dominio de las acciones morales en cuya producción no intervienen esos órganos. Por el ejercicio es como la voluntad llega á ser un hábito superior, que es el fin de su cultura; nace poco á poco de movimientos reflejos, impulsivos é instintivos, que se hacen conscientes, reflexivos y, en una palabra, voluntarios, merced á la repetición, á un ejercicio constante. En tal sentido, puede decirse con uno de los autores reiteradas veces citado por nosotros:

«La educación de la voluntad, que en un niño bien criado se realiza frecuentemente de una manera instintiva y mecánica, tiende á hacer de esa facultad una forma especial de la reflexión, la que ella misma puede llegar á ser una función casi maquinal. Mas para llegar á esto debe pasar el niño por una larga vía de ensayos producidos con esfuerzo y conciencia. Todo en la vida es materia de experiencias y de determinaciones como

---

(1) Véanse en el tomo IV los números **117** al **153** (páginas 397 en adelante), en que estudiamos las leyes que presiden al desenvolvimiento de la naturaleza humana, estudio que constituye la tercera y última parte del tratado de *Antropología pedagógica* que damos en esta obra.

voluntarias; pero sólo una educación seria puede, *mediante ejercicios apropiados*, dar á la voluntad toda su esfera de acción y toda la fuerza de que es capaz» (1).

Tratando del mismo asunto, dice otro autor:

«La perfecta ejecución de cualquier movimiento voluntario proviene del trabajo gradual de aprender y mejorar. El movimiento tiene que repetirse varias veces para que resulte definido y pueda ejecutarlo el niño con prontitud y regularidad. Además, las repeticiones del movimiento son necesarias para fijar la asociación de los medios y fines en la mente infantil, de modo que el deseo de obtener un fin sugiera instantáneamente la acción apropiada. Cuando ya se dispone de varios movimientos simples, está preparado el camino para adquirir otros nuevos y más dificultosos. Por ejemplo, el niño ha aprendido á tender la mano hacia un objeto que se le presenta. Ocurre que, estando sentado en el suelo, se le cae un juguete de las manos. Por anterior experiencia tiene idea vaga de lo que necesita hacer para recobrarlo; y mediante una serie de pruebas acaba de modificar el antiguo movimiento de modo que resulte acomodado á las nuevas circunstancias. Durante la progresiva extensión de la variedad de los movimientos, el niño aprende de continuo á aislarlos unos de otros y á combinarlos formando nuevas conexiones... Al aprender especiales variedades de movimientos de dedos, como al tocar el piano, tienen que dominarse las asociaciones de movimientos naturales ó adquiridas. Por otro lado, todo progreso relativo al movimiento implica construcción. El niño aprende á combinar de nuevo modo los movimientos ya dominados aisladamente; así, al aprender á escribir tiene que tomar la pluma de cierta manera y ejecutar al mismo tiempo los movimientos necesarios» (2).

---

(1) Bernard Pérez. *La educación moral desde la cuna;* edición citada.

(2) Sully. En su ya citada *Psicología pedagógica.*

De esta manera se forma la voluntad, que, empezando por movimientos reflejos é instintivos, por un ejercicio espontáneo, se fortifica á medida que más se ejercita y que lo hace dirigida por la reflexión. Advirtamos, para aclarar este punto, que los efectos del ejercicio á que nos referimos, no se limitan á la clase de acción en que Sully se fija particularmente, sino que se refieren á todo el querer, y, por lo tanto, á toda clase de actos, á la buena voluntad. El mismo psicólogo advierte en su citada obra, que «mientras que el ejercicio de los órganos activos, en un sentido especial cualquiera, pertenece, así á la educación física como á la intelectual, su ejercicio en la práctica de los actos ordinarios de la vida diaria corresponde más propiamente á la educación moral. Según hemos visto, el desarrollo de la voluntad empieza por la adquisición de la facultad de dominar los órganos del movimiento. Por los movimientos es como se manifiestan primero el claro propósito y la intención. Toda práctica en hacer cosas, cualquiera que sea su objeto primario, fortalece hasta cierto punto la facultad de querer» (1).

Terminaremos este punto relativo á los efectos del ejercicio con relación á la voluntad, transcribiendo el

(1) Cuánto queda dicho patentiza las íntimas conexiones que existen entre todas las partes en que se considera dividida la educación, á la vez que la importancia que para toda ésta tiene el ejercicio físico, según ya vimos en el tomo V de esta obra. En apoyo de nuestro aserto, y concretándonos á la esfera educativa que nos ocupa, véase este pasaje del referido Sully: «El gobierno de los actos del niño por sus padres se empieza ejercitándole en el uso de los músculos; y ese adiestramiento de los órganos pertenece, en parte, á lo que se llama educación física. Los conocidos efectos del ejercicio muscular, de promover la circulación general de la sangre y el mantenimiento del calor del cuerpo, tienen importancia para el educador, puesto que debe estudiar los medios de favorecer la salud de sus discípulos. La importancia que se da al desarrollo general del sistema muscular mediante los ejercicios propios de los «Jardines de la infancia», de la gimnasia y del juego al aire libre, indica que se reconoce que la salud general y eficiencia mental dependen del des-

siguiente pasaje de otro autor inglés, citado también por nosotros repetidas veces:

«Una sola cosa puede dar á la vida humana su verdadero sentido y su verdadera dignidad: la *energía en el bien*; y esta energía no se adquiere más que por el ejercicio mismo. Si os figuráis encontrar gran concurso en los libros, en las argumentaciones, en las discusiones doctas, os engañáis completamente. Libros, discursos, todo ello os puede despertar al bien, y esto puede ser en vuestro viaje, como el poste indicador que os impida extraviaros desde la partida; pero no puede haceros adelantar un paso; sólo vuestros pies tienen que hacer este viaje. Los postes y sus inscripciones os ayudarán cuando los encontréis; pero aprended lo más pronto posible á pasaros sin su concurso, pues no llegaréis muy lejos, creedlo bien, sin entrar en la región de las estepas desoladas, de los pantanos brumosos, de las soledades infinitas... Si se aprende á marchar, á saltar, á manejar una espada, marchando, saltando, jugando las armas, tampoco hay más que una manera de aprender á vivir noblemente: la de obrar noblemente cuantas veces se presente la ocasión» (1).

---

arrollo muscular. Debe agregarse á esto, que en sus formas superiores, las cuales requieren práctica y habilidad especial, el ejercicio de la fuerza muscular se efectúa con el objeto de lograr especial superioridad física, esto es, la robustez y agilidad de los músculos. Al mismo tiempo, el ejercicio de los órganos activos entra en cierto modo á formar parte de la educación intelectual; y esto se refiere más particularmente al adiestramiento de la mano y de la voz». «Esta educación corporal, bien conducida, dice otro autor, es una parte, y una parte muy importante, de la educación moral. Recordemos que una dirección inteligente de los ejercicios físicos, de la higiene y del juego, rompe los malos hábitos del niño, y si han suscitado en él una actividad metódica, le hace capaz de esfuerzos animosos, y, sin embargo, la regla y la moderación le da el hábito y el gusto del aseo, de la decencia, de la sencillez, del orden, etc.» JOLY. *Nociones de Pedagogía.*

(1) BLACKIE, en su referido libro sobre *La educación de sí mismo.*

124. Para cultivar la voluntad se necesita, pues, ejercitarla y, en lo tanto, excitarla, á cuyo efecto debe acudirse primeramente á los móviles que, según los temperamentos emocionales, interesen más al niño y mejor le muevan á obrar. «Importa mucho, dice á este propósito Bernard Pérez (1), conocer los móviles que pueden ponerse en juego según los diferentes caracteres. Se obra siempre para un fin deseado. De aquí el estrecho parentesco de la voluntad con los sentimientos, los móviles que solicitan al ser humano á aspirar hacia ese fin. El educador que quiere conducir al niño á tomar resoluciones conscientes y por este medio formar en él el hábito de querer, debe primero tratar de conocer su temperamento emocional». Según este temperamento, así serán los móviles de que el educador se valga para hacer obrar al niño con un fin dado. La idea del placer y del dolor que los niños puedan experimentar haciendo una cosa ó dejándola de hacer, es un medio para poner en acción, para ejercitar la voluntad: el temor de un castigo, de una reprimenda, de una privación, servirá para que tomen resoluciones, se decidan á obrar los niños de temperamento lento ó perezoso, como para los vivos ó impulsivos bastará el elogio, la animación, la emulación y la simpatía, por ejemplo; para los primeros, móviles desagradables ó de dolor, y agradables ó de placer para los segundos (2). En todo caso, no debe olvidarse que la persuasión y el

---

(1) En su obra citada más arriba.

(2) Según el mismo Bernard Peréz, «se puede, bajo esta relación, establecer dos clases más ó menos determinadas de caracteres: los lentos, los perezosos, cuya inercia, á veces enfermiza, puede llegar hasta la obstinación y la resistencia; y los vivos, los coléricos, prontos á hacerlo todo, á ensayarlo todo, sin reflexión ni moderación. A cada uno de esos dos defectos se añade también el de indecisión ó de la inconsistencia: los impulsivos no saben tomar partido en presencia de dos ó más motivos, y los lentos no se sienten más excitados á tomar el uno que el otro».

afecto son siempre estimulantes muy eficaces de la voluntad, así como que los actos que queramos que realicen los niños deben estar en relación con las fuerzas de éstos, y gradualmente ir venciendo la dificultad que ofrezcan, y que el niño vea siempre al fin de esos actos un resultado, que no se le hace obrar por mero capricho; lo cual supone un llamamiento á la atención y la reflexión, de las que el educador debe valerse constantemente, al intento de asegurar en sus educandos el hábito de un querer sólido y firme, que ha de preocuparle más que el querer pronto.

Para los ejercicios que supone lo que acabamos de indicar, no se precisan, como tal vez pudiera creerse y no falta quien proponga, lecciones especiales, sino simplemente atención por parte de los educadores para aprovechar en favor de ellos las circunstancias y los momentos oportunos: los trabajos escolares, y, en general, todos los á que se someta al niño, deben encaminarse á este fin; y no hay para qué recordar que la disciplina de la escuela suministra á cada paso ocasiones de hacer que los niños ejerciten su voluntad, y lo hagan en el sentido que impone una sana educación moral.

125. Estas últimas indicaciones obligan á fijarse en un punto al que no se concede generalmente toda la importancia que merece, no obstante ofrecer uno de los medios más adecuados y eficaces de ejercitar la voluntad y de hacer que los niños contraigan hábitos morales. Nos referimos al auxilio que pueden obtener los educadores, al respecto que nos ocupa, mediante el esfuerzo y la regularidad en el trabajo á que sometan á sus educandos, sobre todo en la escuela, por lo mucho que se presta á ello, en cuanto que de una ú otra manera, los niños están obligados á trabajar mientras permanecen en ella.

Observemos primeramente que el trabajo de por sí

constituye una excelente gimnasia de la voluntad, cuando el niño adquiere el hábito de desempeñarlo con orden y medida y de un modo adecuado y perfecto; esto es, con método. «Nada es más eficaz, dice un autor de psicología, para desenvolver la voluntad, que un trabajo reglado y regular; y los ejercicios escolares, al mismo tiempo que fortifican las facultades intelectuales, disciplinan la voluntad» (1). Cuando se obtiene dicho resultado (el de que el niño se habitúe á realizar metódicamente su trabajo), lo cual implica cierto plan y cierta perseverancia, se consigue al cabo que, mediante esfuerzos repetidos de la voluntad, llegue el educando á adquirir el dominio de sí mismo y cierto arreglo metódico en su vida, con lo que tiene andado lo principal del camino para gobernarse á sí propio. De cuantos medios se proponen para ejercitar y dirigir la voluntad, ninguno ofrece resultados tan prácticos como la regularidad en el trabajo, que, por otra parte, es condición obligada de toda buena educación y de todo buen régimen escolar, uno de cuyos objetivos debe ser siempre el de acostumbrar á los niños á que hagan lo que deben hacer con orden y medida y á su tiempo, así como perfecta y adecuadamente, y acostumbrarlos á esto es, á su vez, hacerles contraer un hábito moral de la mayor trascendencia (2).

Ha de contarse asimismo, como medio de ejercitar la voluntad, con el esfuerzo que todo trabajo implica, máxime si con este intento se dispone. En tal sentido, precisa que se gradúen los correspondientes ejercicios de modo que cada vez, é insensiblemente, necesite el niño poner mayor suma de esfuerzo; á una dificultad venci-

---

(1) E. DE LA HAUTIÈRE, en su citado *Curso de Psicología elemental aplicada á la educación.*

(2) Justifica esto la recomendación que hace SULLY al decir que «el maestro debe procurar ante todo la ejecución adecuada y perfecta de los actos, aunque sean de tan poca importancia como el de colgar el sombrero».

da debe seguir otra algo mayor, para que el educando la venza, á lo cual ha de estimulársele por el resultado final, el atractivo que el trabajo presente, y el interés que tenga. Empeñar á los niños, valiéndose de estos alicientes, en trabajos algo dificultosos, cuya ejecución requiera paciencia, y estimularles á realizarlos, será siempre del mejor efecto para excitar y ejercitar la voluntad. En tal sentido, son recomendables por todo extremo los llamados *trabajos manuales*, en cuanto que al requerir cierta habilidad para su desempeño por su técnica especial y por lo que multiplican las dificultades, incitan á los niños á vencer éstas por el atractivo que ofrecen, y especialmente por los resultados prácticos, tangibles, que se obtienen mediante ellos, así como por el aliciente que tiene para los niños *el hacer* que ejercita su actividad inventiva y lo convierte en productor y aun en creador. Este es un mérito que, aparte de otros de no menos estima, habrá que reconocer siempre en la obra pedagógica del insigne creador de los «Jardines de la infancia», á quien tanto debe el movimiento que actualmente se observa en todas partes en favor de la introducción del trabajo manual en las escuelas primarias (1).

Concluimos, pues, que en los trabajos á que se some-

---

(1) Al tratar en el tomo VI (cap. IX de la sección segunda de la segunda parte) de la metodología del trabajo manual, tuvimos ocasión de señalar la participación que corresponde á Frœbel en el movimiento pedagógico á que aquí aludimos, y el sentido eminentemente educativo con que aconsejaba, y puso en práctica en sus «Jardines», la introducción del trabajo manual en las escuelas, á partir de las de párvulos (núm. 227, páginas 648-651); sentido que por ser el más racional, pedagógicamente hablando, es el que se impone en todas partes, como de lo expuesto en dicho capítulo colegirá el lector. Aunque así no fuera, lo que no admite duda alguna es que la obra frœbeliana se distingue particularmente por el lugar que en ella se hace al trabajo manual, y, sobre todo, por el sentido con que entra en ella esta parte de la cultura fundamental del hombre, cuyo valor educativo ha sido Frœbel de los primeros

ta á los niños con motivo de su cultura, y, por lo tanto y muy particularmente, en los trabajos escolares, se tiene un instrumento poderoso de educación de la voluntad y moral, en su consecuencia, si con esta intención se gradúa progresivamente el esfuerzo que impliquen y las dificultades que ofrezcan, y si además se acostumbra á los niños á practicarlos con orden y regularidad, con ritmo, de modo que adquieran hábitos de esta naturaleza y se acostumbren á distribuir bien su tiempo para mejor desempeñar sus que haceres y ordenar su vida.—Esto dará por resultado ponerlos en condiciones de adquirir el imperio de sí, de gobernarse á sí mismos con regla y medida, lo cual es á todos de suma importancia, no sólo para el buen éxito de sus negocios, sino para regir su familia, cuya vida moral (y no hay para qué decir que la económica también) depende de esto muy particularmente. No hay para qué decir la influencia que ello ejerce en la vida exterior ó pública, en la que los negocios se paralización, tuercen y perturban, acabando por malearse, por falta en los hombres de regularidad en el trabajo, la que, por lo mismo, constituye, no sólo un medio de disciplina de la voluntad, sino un elemento precioso de moralidad en su más amplio sentido considerada (1).

---

en desentrañar, y, sobre todo, quien lo ha hecho con miras más amplias y de un modo más completo y práctico, y más en consonancia con las exigencias y las aptitudes de la niñez.

(1) Acerca de la importancia y trascendencia moral que tiene para la vida toda «la regularidad en el trabajo», deben consultarse las notas que con el mismo título publica el Sr. Giner (D. Francisco) en su libro (muy recomendable por la buena y abundante doctrina pedagógica que encierra) *Educación y enseñanza*. Un volumen de la «Biblioteca andaluza». Ronda, imprenta de «El Tajo», 1889. Las notas en cuestión, encaminadas á mostrar el carácter moral, individual y sociológico del punto á que se refieren, concluyen con esta oportuna indicación, que la Pedagogia no puede menos de tener en cuenta: «¡Qué problema para la educación de la voluntad éste del ritmo en el trabajo!»

126. Señalemos ahora las *condiciones* principales á que necesita atenderse en los ejercicios á que, según lo indicado en los pasajes anteriores, debe someterse la voluntad para cultivarla.

En primer lugar, no puede ser continuo, constante, el ejercicio á que se someta la voluntad, pues es imposible pedir á esta facultad que despliegue las fuerzas que eso exigiría; respecto de ella, como de las demás facultades anímicas y del cuerpo mismo, se impone la ley de que el ejercicio alterne con el descanso. Felizmente, tratándose de la voluntad, se resuelve la cuestión por el hábito, según más adelante veremos, que al facilitar su trabajo, la dispensa de esfuerzos, haciendo casi instintiva la realización de multitud de actos. Como más adelante hemos de tratar particularmente de los hábitos de la voluntad, nos limitamos á la indicación hecha, cuyo objeto no es otro que el de dejar sentado el principio de que no debe exigirse que el niño tenga constantemente en acción su voluntad, sino que con el ejercicio debe alternar el descanso (1).

Debe tenerse como otra de las condiciones de que tratamos, la que formula Bernard Pérez en este aforismo: «El ejercicio espontáneo de la voluntad ha de ser dirigido, pero no comprimido por la educación». Se funda este precepto en el hecho de que el niño hace por sí mismo la primera educación de su voluntad en los juegos y las inmensas experiencias que exigen una coordinación cada vez más perfecta de los movimientos, y tiene por fin dejarle una gran libertad y una gran iniciativa en todos los actos de una importancia secundaria, lo que á su vez tiende á asegurar el ejercicio de la espontaneidad (2).

---

(1) Recuérdese á este propósito el pasaje de M. Compayré, que copiamos en el tomo IV. al considerar el auxilio que en el hábito encuentra la voluntad: véase el núm. **132**, pág. 341.

(2) Bernard Pérez. Obra citada.

Para que los ejercicios de la voluntad resulten verdaderamente útiles, precisa además que sean proporcionados á la inteligencia del niño, al estado de sus fuerzas, á su experiencia y á su habilidad. Los ejercicios en que no se cumpla esta condición, esto es, que no respondan á las aptitudes del educando, serán ineficaces cuando no resulten contraproducentes, merced al desequilibrio que se dará entre el trabajo que se impone y la naturaleza de la fuerza que ha de desempeñarlo. Semejante desequilibrio, que se revelaría siempre por falta de energía, por debilidad de parte del niño para realizar los actos exigidos, podría dar motivo á una acción demasiado coercitiva sobre la voluntad de éste y tal vez al empleo de procedimientos duros y de violencia, que, como sucede en la educación en que estos medios imperan, ahogarían los gérmenes de la voluntad misma que se aspira á formar.

Que el ejercicio de la voluntad no ha de referirse á los movimientos solamente, sino que también á los actos de todas clases, y han de comprender el juicio de éstos, incluso de los ya realizados por el educando mismo (lo cual supone el empleo de la reflexión é implica la variedad), ya lo hemos insinuado y no hay en realidad para qué razonarlo; tratándose de la voluntad, como de cualquiera otra facultad y de nuestra naturaleza entera, no puede perderse de vista el principio por el cual se impone una cultura que alcance y se refiera á todas sus manifestaciones y todos sus estados, á todos los elementos que la integren, en una palabra.

Por último, es de una gran importancia la condición á que se refiere este pasaje del autor citado en uno de los párrafos anteriores: «Los ejercicios de voluntad, dice, reclaman siempre, con mucha mesura, cierta oportunidad. Es preciso, sobre todo, escoger los momentos en que todo conspira á la acción viva, consciente y plena. Mas ¿se conoce la fuerza disponible de voluntad en un niño de tal ó cuál edad, que, según las

horas del día, el estado de frescura ó de reparación de sus órganos, la fatiga que le embarga, la acción bajo sus diversas formas, el trabajo intelectual ó emocional han podido llevar á su cerebro, sus nervios y sus músculos? Se ha bosquejado este género de informaciones para la atención estudiada en grupos escolares; nosotros las quisiéramos más precisas todavía, si es posible, sobre todas las facultades en general, y en particular respecto de la voluntad. A las familias toca ver cuándo se encuentra el niño en estado de llevar útilmente su atención ó su reflexión sobre sus actos. Nosotros debemos imponerle este esfuerzo en una multitud de circunstancias, por su bien ó por el nuestro. Pero conviene no hacerlo como ejercicio de la voluntad, y, sobre todo, al respecto de los niños pequeños, más que cuando su humor y su alegría parezcan invitarnos á ello».

127. Como más arriba queda dicho, la dirección de la voluntad no consiste sólo en estimular y ejercitar esta facultad anímica, sino que implica también, y al mismo tiempo, su represión; no se trata sólo de ejercitar, sino á la vez de restringir. De aquí la que hemos llamado educación *negativa* de la voluntad (**122**), que, en suma, consiste en oponer cierta resistencia á los impulsos voluntarios de los niños, quienes cuando no encuentran obstáculo alguno á sus determinaciones, llegan á adquirir hábitos exagerados, y, por ende, viciosos de la voluntad, con lo que resultan lo que comúnmente se llaman *niños voluntariosos*.

Así, pues, para contener dentro de sus justos límites los impulsos que conducen á semejante resultado, y evitar los hábitos insinuados, es menester oponer resistencia á los deseos de los niños (á los que no sean legítimos, se entiende), contrariar sus caprichos, no dejarles hacer todo lo que quieran, ni estar tan solícitos, como suelen estar muchos padres, á sus menores indicaciones. Precisa, además, ponerles de manifiesto las

consecuencias malas ó buenas de su proceder, á fin de que eviten las primeras y dirijan su voluntad de modo que obtengan las segundas; y cuando la ocasión sea propicia para ello, debe dejárseles que sientan los efectos de esas consecuencias, lo que equivale á hacer aplicación del sistema de las «reacciones naturales», de que hemos tratado en el capítulo anterior (**106**). Dejar á los niños que obren por sí y ante sí, en toda ocasión y momento, y sin más motivación que el deseo ó el capricho, es fomentar en ellos la arbitrariedad, el mal uso de su libertad, que de este modo convertirán en licencia, y cooperar al resultado que antes hemos dicho que debe evitarse, esto es, á hacerlos voluntariosos, y al que tanto contribuye el cariño mal entendido y las irracionales complacencias de los padres, en los que es muy común llegar á lo extremoso en ellas, y por otra parte, querer imponer al niño su voluntad en todo; contradicción inexplicable, pero que de cuya existencia da fe la práctica de la vida ordinaria. El incompleto y, más bien, erróneo concepto que se tiene generalmente de la educación, y los extravíos á que conduce el amor de la familia á los niños, así como la falta de carácter y sobra de debilidad en éstas, son, sin duda, las causas generadoras de semejante contradicción, cuyos efectos tienen la mayor trascendencia para la dirección moral de la niñez.

La educación negativa ó represiva de la voluntad supone el empleo de medios coercitivos (las reprensiones, ciertas privaciones, y nunca los castigos denigrantes y corporales), y tiene como objetivo conseguir que el niño subordine su voluntad á la de otro, es decir, sea *obediente;* punto que debemos considerar con alguna detención.

128. La *obediencia*, que ya hemos señalado en el capítulo anterior como uno de los principios fundamentales de toda disciplina (**105**), es uno de los me-

dios más extensos de educación, y se funda, además de en el reconocimiento del educando, en la superioridad física y moral del educador, en la docilidad del niño, que por lo mismo reviste gran importancia como elemento de cultura moral. «Para vivir, para perfeccionarse, instruirse, moralizarse, para adquirir hábitos regulares, y con ellos la conciencia y como la dirección de sí mismo, es necesario al niño ese hábito ó esa aptitud esencial, esa virtud que él tiene, en vez de la razón, la docilidad, la cual no es el resultado de tales ó cuales medios especiales, sino un hábito formado á la larga por nuestras diversas relaciones con los niños» (1).

La obediencia es la disposición de ánimo que hace que la voluntad naciente del niño se plegue ante la nuestra y que se abstenga de ejecutar actos que le están prohibidos, ó ejecute los que le son ordenados. Si se tiene en cuenta que el acto prohibido habría sido agradable al niño en cuanto que le hubiera servido para satisfacer un instinto, y que el acto ordenado, por el contrario, le es con frecuencia desagradable, porque sus instintos no le llevan por sí mismo á ejecutarlo, é implica, por lo tanto, un esfuerzo, podremos concluir que la obediencia entraña para el niño un sacrificio que consiste en renunciar á un placer esperado, ó en imponerse un dolor temido. A este sacrificio debe añadirse el que supone la misma definición que hemos dado de la obediencia, á saber, el de inclinar la voluntad del niño ante la de otra persona, lo que es de por sí una mortificación del orgullo innato en el hombre, y que, por lo tanto, no deja de existir en los niños. A este propósito, dice un autor contemporáneo:

«Un gran número de actos de desobediencia reconoce por causa la dificultad que experimenta el niño de sufrir lo que su orgullo considera como una humillación, más que el atractivo del placer ó el temor del es-

(1) Bernard Pérez. Obra citada.

fuerzo. Esos pequeños seres son capaces, en muchas circunstancias, de una obstinación extrema para resistir cuando la orden que se les da parece, sin embargo, para ellos de fácil ejecución; y es que se trata de una cosa enteramente más difícil que privarse de un pequeño placer ó de imponer un limitado esfuerzo á su natural pereza: se trata de abatir un orgullo que ha echado raíces profundas mucho tiempo antes de que el niño tenga conciencia clara de su persona; pero el sentimiento personal, aunque confuso, es ya poderoso en él» (1).

Esto nos revela ya que es empresa difícil la tarea de obtener de los niños la obediencia. Pero cualesquiera que sean estas dificultades y los inconvenientes del abuso á que se presta la obediencia, exagerando la autoridad del que manda y constriñendo la personalidad, la iniciativa del que obedece, es indiscutible su necesidad como medio de dirigir á los niños. Por lo mismo que «la voluntad de éstos no es ilustrada, no es más que instinto, pasión, móvil y capricho, la obediencia es indispensable á dos títulos: 1.° Porque sin ella no hay dirección, instrucción, ni educación posibles. 2.° Porque ella es para el niño una ocasión, la única, puede decirse, de renunciar á sus caprichos ó de vencer su pereza. Si se llega, pues, á conseguir que la obediencia, aunque costándole mucho, le parezca justa y razonable, se podrá decir, sin paradoja, que obedecer á sus superiores es en él la primera forma de la voluntad libre» (2).

Ello es que la obediencia constituye un medio de todo punto necesario para la educación, y especialmente para la de la voluntad; en afirmarlo así están conformes hasta los autores que más abogan en favor del respeto á la iniciativa y la personalidad del niño: el

---

(1) ALEXANDRE MARTÍN, en su citada obra *La educación del carácter*.

(2) JOLY. Obra citada.

mismo Rousseau, que no admitía la dependencia del hombre respecto de otro hombre, reconoce en cierto modo, la eficacia de la obediencia cuando habla de la dependencia del hombre, de las cosas y de la fuerza inflexible que quería para la ley, expresión de la voluntad general. Lo que hay es que, como ya hemos insinuado en uno de los párrafos anteriores, obtener de los niños la obediencia es obra harto difícil y sembrada de peligros, sobre todo cuando no se procede con circunspección y arte; de aquí la necesidad de señalar algunas reglas de conducta á la consideración de los educadores: tal es el objeto de las observaciones que siguen.

129. La dificultad principal está en escoger el modo y los medios de acción de que el educador debe valerse para obtener la obediencia evitando los escollos con que suele tropezarse; tal es el verdadero nudo gordiano de la cuestión, que cada uno ha pretendido cortar á su modo. «Locke fundaba la obediencia en el respeto, y el respeto era para él, primero el temor, y en seguida el amor. Para Fenelón, era la autoridad que no se abandona, que no cede, pero que espera el momento de hacerse reconocer, apreciar y amar, apresurado, si precisa, mediante inocentes supercherías. Rousseau, que por otra parte las admite, cree, sobre todo, en la eficacia de las órdenes y las prohibiciones fundadas en la necesidad de las cosas y en el efecto moral producido por las consecuencias naturales de los actos. Herbert Spencer ha reproducido, ampliándola, la teoría disciplinaria de las consecuencias. Su compatriota y colega en filosofía, Bain, rechaza este sistema y adopta el de Locke, el temor atemperado por la afecto, la autoridad imponiéndose, por la persuasión, con más frecuencia por el respeto, é incidentalmente por la corrección» (1).

Resulta de este bosquejo que, como su autor afirma,

(1) Bernard Pérez. Obra citada.

ningún método de los propuestos para obtener la obediencia puede ser universal, y todos se prestan á la crítica. En esto, como en tantas otras cosas, los exclusivismos son ineficaces en la mayoría de los casos, y más tratándose de la naturaleza del niño, tan compleja y varia en los elementos que la constituyen. Partiendo, pues, de este dato, indicaremos la manera de proceder más adecuada y los medios más á propósito de que deben valerse los educadores para obtener de sus educandos la obediencia, la que, si, como con otro motivo hemos afirmado, es «el efecto de una sugestión victoriosa» (**105**), hay que fundarla, ante todo, en el ascendiente que el educador ejerza sobre sus educandos, por su autoridad moral, por la manera de comportarse en todas sus relaciones con ellos, por cuanto, en fin, lo que pueda contribuir á producir en los niños esa especie de sugestión á que aludimos en el lugar referido, y á la que tanto contribuirán mediante el ejemplo, según también hemos dicho (**108**).

En primer término, se impone aquí la forma afectuosa que tantas veces hemos recomendado, muy especialmente tratándose del sentimiento, para dirigir á los niños á todos los respectos de su educación, y con ella procedimientos suaves, lo menos coercitivos que sea posible y nada violentos, que á la vez que toquen al corazón, hablen á la reflexión, tal como aconseja con su buen sentido pedagógico Marión en este pasaje: «Es preciso, ciertamente, dice (1), conducir al niño á obedecer, pero voluntaria y libremente, por razón y por bondad; hay un medio infalible para esto, cual es el de mandarle siempre con bondad y con razón, dirigiéndose á su corazón y á su inteligencia. Si sois un mentor gruñidor, le daréis envidia de desobedecer; si sois dulce con él, si sois para él como una providencia amable y discreta,

(1) En sus citadas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

comprenderá muy pronto que lo mejor que tiene que hacer es obedecer vuestros consejos. Como él tenga que alabarse de haber seguido vuestra voluntad, no sus caprichos, se hará fácilmente una ley de obedeceros siempre y en todas partes, y su dignidad quedará, sin embargo, á salvo. Su querer no será forzado en nada, sino dócil y disciplinado, estando exento de todos los elementos inferiores, egoístas y bajos».

Conviene tener en cuenta que al tratar al niño con afecto, al intento de facilitar en él la obediencia, se debe mirar, para mejor conseguir esto, á desenvolver en su corazón ese mismo sentimiento del afecto hacia sus educadores; pues el niño que ama á éstos, los obedece, como se ha dicho, «por no causarles pena», como el que tiene necesidad de castigo se halla falto, en algún modo, de afección, por lo que también se ha afirmado que ésta «hace inútil la autoridad dura, el castigo», y que en el fondo no es otra cosa el respeto, el cual constituye con ella el elemento principal de la autoridad del educador.

Claro es que no siempre bastan el afecto y la dulzura para obtener del niño la obediencia, por lo que precisa frecuentemente valerse de la severidad y aun del temor para conseguirla (la afección y el respeto, el hábito de la sumisión y el temor son los elementos de que se compone el sentimiento de la autoridad); á los móviles de simpatía hay que unir los de autoridad, ó, en términos más generales, á los de placer, que más directamente contribuyen á la educación positiva de la voluntad, los de dolor, que se dirigen especialmente á la negativa. Ambas clases de móviles constituyen realmente *la* disciplina de la voluntad. Cuando la simpatía no basta, hay que acudir á la autoridad para que el niño se acostumbre á obedecer; pero á la autoridad que se inspire en las recomendaciones de Marión, esto es, que no proceda despóticamente, sino que al insinuarse en el corazón del niño, hable á su reflexión. En todo caso debe procederse

con seriedad y firmeza, que no excluyen la dulzura, á la vez que ordenada, reposada y correctamente, sin descomponerse ni emplear palabras groseras y denigrantes para el niño, ni gestos y ademanes que revelen furia é inquina.

Advirtiendo que todos los demás medios que constituyen el sistema disciplinario (emulación, elogio, reprobación, reprensión, recompensas honoríficas y materiales, castigos, etc.) se encaminan á obtener la obediencia, nos limitaremos ahora, puesto que de esos medios hemos de tratar extensamente al ocuparnos de la disciplina escolar, á hacer algunas indicaciones acerca de la manera de mandar al niño.

De lo que primeramente hay que cuidar es de que los mandatos sean claros y precisos. «Lo que debe evitarse, dice á este propósito Mme. Necker de Sanssure (1), son las órdenes á medio dar, las obligaciones á medio imponer; las insinuaciones, las solicitudes tácitas; la pretensión de dejar al niño dueño de su conducta, mientras que se le envuelve en mil lazos. La atmósfera de duda disuelve la energía, relaja el nervio de las intenciones. Cuando se borran los límites de la libertad y el deber, lo vago de la incertidumbre se difunde sobre todos los proyectos y hasta sobre los actos; siempre disgusta la resolución que no se ha tomado, y siempre se halla uno dispuesto á volver sobre sus pasos. Para preservar al niño, y por consecuencia al hombre, de semejante tormento, precisa que una autoridad justa presida el comienzo de la vida, dando una parte bien definida á la libertad».

Debe evitarse también multiplicar las prescripciones imperativas y minuciosas que, como todos los pedagogos están contestes en afirmar, ofrecen el inconveniente de debilitar la autoridad del educador y la iniciativa

---

(1) *Éducation progressive.*

del educando, el cual no aprende en realidad por ellas ni á obedecer ni á querer.

Que haya continuidad y constancia, así en las prohibiciones como en los mandatos positivos; no tolerar ningún acto de desobediencia, y que ésta siga inmediatamente al mandato; que nunca las órdenes dadas en tono imperativo se tornen en súplica ó petición; no exigir del niño lo que exceda de sus fuerzas, y, en fin, que no se abuse de su sumisión, son otras tantas reglas que se recomiendan por los pedagogos para obtener la obediencia, la cual no debe tomarse como un fin, sino como un medio que la debilidad del niño hace necesario, según antes de ahora hemos visto. En cuanto á las reglas aquí insinuadas, hallarán el debido desarrollo al estudiar la disciplina, que es donde mejor encaja considerarlas; no estará demás, sin embargo, someter desde luego á la consideración de los educadores las indicadas por Montesino, máxime cuando vienen á dar autoridad á algunas de las propuestas antes. He aquí lo que respecto del particular que nos ocupa, dice el fundador de nuestras escuelas de párvulos:

«Cuando sea necesaria la obediencia no debe de pronto exigirse con el precepto, sino con la dulce persuasión. Si el niño que acaba de ser admitido en la escuela se resiste los dos ó tres primeros días á tomar parte en los ejercicios y juegos de los demás, sería imprudente insistir en que la tome, pues sería inducirle repugnancia por la escuela... Éstas (las insinuaciones que se hagan al niño para hacerle obedecer) pueden ser cada vez más expresivas y terminantes, nunca imperiosas. Mas una vez en este camino, el maestro debe evitar con mucho cuidado el riesgo de que le desobedezcan, y debe pensar mucho lo que manda y cómo lo manda; no mandar sino aquello que es de fácil ejecución, y mandarlo con expresiones afectuosas y persuasivas de que aquéllo es necesario y está bien al niño que ha de obedecer.

»Hay algunos niños cuyo carácter está viciado ya, ó cuya constitución física es más irritable, que se prestan con mayor dificultad á la obediencia, y en quienes está tan marcada la obstinación en la tierna edad ordinaria de concurrir á las escuelas, que ponen á prueba la paciencia del maestro. Este vicio, que Locke consideraba como el mayor obstáculo para la educación, no debe, en nuestro concepto, combatirse directa y ostensiblemente; antes bien, la gran habilidad del maestro ha de consistir en irlo desarraigando sin que el niño note que hay empeño en contrariarle; pues suele en este caso aumentar su terquedad. Siéntate; levántate, una y otra vez; ven aquí; ve allí; trae ésto ó aquéllo; y de este modo otros encargos frecuentes hechos con agrado como una muestra de confianza y sin aparente estudio, irán insensiblemente sometiendo su voluntad. En algunos párvulos en quienes la obstinación no parecía estar muy arraigada, y cuyo carácter no era demasiado inflexible é irritable, hemos visto emplear directamente este medio con buen resultado. Luego que ofrecían resistencia á obedecer se les mandaba sentar, levantarse y volverse á sentar por tres, cuatro y más veces seguidas, y esta ligera pena, impuesta como tal, corregía en pocas lecciones este vicio reciente» (1).

130. En la cultura de la voluntad consiste todo, en último término, en los resultados que se obtengan respecto de la manera de expresarse esta facultad anímica en sus dos *formas* peculiares, que, como á su tiempo vimos, son la *libertad* y el *hábito* (2). Recuérdese, en comprobación de este aserto, que si por una parte, la libertad es la característica de la voluntad,

---

(1) MONTESINO. Véase su citado *Manual para los maestros de escuelas de párvulos.*

(2) Véase el tomo III, números del **285** al **297**. páginas 391 á 402.

por otra, toda la cultura de ésta energía, no es al cabo, como reiteradas veces hemos dicho, más que una suma de hábitos, los cuales vienen como á suplir á la voluntad misma.

Hacer, pues, que el niño haga buen uso de su libertad, en el sentido de que sea verdaderamente *libertad moral*, y que contraiga buenos hábitos morales, es lo que el educador debe proponerse al dirigir la voluntad, cuya energía se resuelve en esas dos formas, que lo son á la vez de toda la actividad anímica.

131. En cuanto á la libertad considerada particularmente, de lo que ante todo deben cuidar los educadores, es de acostumbrar al niño á que no haga uso de ella caprichosa ó arbitrariamente, sino por motivos, á la vez que propios, buenos y justificados, y según ideas y conceptos. Cuantos preceptos hemos señalado antes para dirigir la voluntad, y en particular para obtener la obediencia, tienden á este resultado. Ellos se encaminan también á que, en vez de contrariar en el niño su voluntad, se le infunda el sentimiento de ella, con lo que se le infundirá á la vez el de su propia dignidad y personalidad. Contrarían estos sentimientos y los pervierten, rebajando el sentido moral y el carácter, y preparando al niño para la servidumbre, los mandatos violentos, injustificados y caprichosos, las reprensiones toscas, los castigos denigrantes, la conducta parcial de los educadores para con los educandos, y, en fin, cuanto tienda á cohibir la espontaneidad de éstos y á reducirlos á una obediencia pasiva, hija de una voluntad automática, determinada sólo á impulso del temor ó el miedo al castigo con que le amenaza otra voluntad despótica que, en vez de dirigir, cohibe y como que suprime la del niño. Una conducta contraria, inspirada en el respeto á la personalidad y libertad del educado, respeto que deberá patentizarse por un trato afectuoso y una vigilancia cariñosa, pero seria y sos-

tenida en todos sus actos, y por la que se haga ver al niño lo que realmente vale,—servirá para desenvolver y afirmar dichos sentimientos, resultado á que cooperaran del propio modo el ejemplo de la propia dignidad del educador y los que éste pueda presentar de otros niños. Acostumbrar á todos á respetarse mutuamente en sus personas y derechos, es otro medio de infundirles el respeto de sí mismos con los sentimientos de libertad, personalidad y propia dignidad.

En esta cultura de la libertad deben tener en cuenta los educadores que ninguno de nuestros actos es indiferente. «Si cedemos una vez á una mala inclinación, prometiéndonos resistirla otro día, cometeremos una grave imprudencia: mañana, en efecto, no tendremos la misma fuerza para resistirla. Todo acto cumplido es un comienzo de hábito, y el hábito pone trabas á nuestra voluntad. Por esto, hasta que hayamos obrado, siquiera no sea más que una sola vez, en un sentido, no estaremos un poco más dispuestos á obrar de la misma manera. Vigilemos, pues, todos los actos del niño. No le pasemos ninguna falta, so pretexto de que quedará asilada y de que habrá tiempo de oponerse á ella cuando se renueve. En toda veleidad, por ligera que sea, hay una voluntad en germen, y en toda acción, un comienzo de hábito» (1). Precisa, por lo tanto, y siempre procediendo de la manera aconsejada en el párrafo anterior, cuidar de todos los actos en que los niños hagan uso de su libertad, no sólo por lo que en el pasaje copiado se dice, sino para dirigir la voluntad del educando de modo que todas sus determinaciones sean motivadas, no arbitrarias y caprichosas (lo que originaría el hábito de obrar con una libertad licenciosa), y motivadas en consideración á la ley moral, que es el bien. De esta manera, á la vez que se asegurará en el niño el buen uso de su libertad, se afirmará su personalidad moral,

(1) COMPAYRÉ. Obra citada.

cuyo sentimiento se desenvolverá y fecundará por los medios que más arriba señalamos.

132. Este punto de la personalidad (no olvidemos que de semejante atributo es condición la libertad) merece que lo consideremos especialmente. No hay duda que en dar al niño el relieve de su personalidad, respetando su espontaneidad, libertad, é iniciativa, estriba uno de los principios fundamentales de toda pedagogía racional, que cuenta ante todo con esas energías propias y naturales para educar á los niños. De aquí el precepto, que es uno de los cánones de la educación, según la entiende el espíritu moderno, de que precisa despertar y estimular (fecundándolo, como es obligado) en los educandos el sentimiento de la personalidad, lo cual no deja de ofrecer peligros, por lo que puede exaltar ese sentimiento en los niños, hacerlos altaneros y orgullosos, y alentar en ellos el vicio que hemos llamado *personalismo*, con todo lo cual serán más propensos á la desobediencia.

Para contestar á esta objeción conviene tener en cuenta, primeramente, cuanto hemos dicho antes acerca del modo represivo de dirigir la voluntad y de los medios de obtener la obediencia. Pero aparte de esto, no debe perderse de vista la influencia que al respecto que nos ocupa ejerce la cultura de los sentimientos, particularmente de los personales, y, sobre todo, de los sociales, por el dique que oponen á los desbordamientos de los primeros. Si al infundir á los niños los sentimientos de dignidad, de honor, de personalidad, combatimos los de orgullo, vanidad, envidia, celos, ambición, etc., y por ende, los hacemos modestos, á la vez que cultivamos los de simpatía, que entrañan el respeto y la consideración á los demás, tendremos andado lo más dificultoso del camino para salvar el escollo á que nos referimos. Por lo demás, la personalidad no consiste en la libertad sin freno, en una voluntad despótica y capri-

chosa, ni menos en la exaltación de ella, sino en lo que tan atinadamente cree Marion, contestando á la objeción á que acabamos de aludir, á saber:

«La personalidad debe ser modesta y humilde, y lo será tanto más, cuanto más inteligente sea. En caso de necesidad debe sacrificarse; pero no olvidemos que nunca puede serlo más que por sí misma, pues en otro caso no habría mérito alguno en el sacrificio, y no hay espectáculo más chocante en el mundo que el de una voluntad esclava de otra voluntad. ¿Se trata del niño? Ante todo, es preciso hacer de modo que su voluntad sea fuerte; después debe enseñársele, al mismo tiempo que el mejor uso que puede hacer de su fuerza, á humillarla ante el derecho de otras personas; mejor aún, á ponerla al servicio de las personas mismas á que nada debe. En otros términos: es preciso formarle para el sacrificio, llevándole á comprender y gustar su goce por la práctica» (1).

133. La otra forma de la voluntad es, como ya queda dicho, el *hábito*, de cuyo valor pedagógico hemos tratado reiteradas veces, al punto de que casi podíamos excusarnos de hacerlo ahora: en la propiedad de *habituarse*, de adquirir hábitos, que tiene el hombre, se funda la cualidad del mismo de ser *educable*. Recordemos que los hábitos de la voluntad son de dos clases: los que esta facultad impone á los demás (hábitos *voluntarios)*, y los que ella contrae por sí misma (hábitos *de la voluntad*), que son los en que debemos ocuparnos aquí, por ser los genuinamente *morales*.

Contra lo que opinaron en otro sentido Kant y Rousseau, es menester convenir en que los hábitos son de una gran importancia y de una gran necesidad, moral-

---

(1) MARIÓN. En sus citadas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*.

mente hab'ando (1). En primer lugar, observemos que no es posible pedir, como pretendían ambos filósofos, que la libertad esté siempre en movimiento, que á cada instante despliegue la voluntad la energía que supone el ejercicio nuevo de la libertad; esto lo dejamos ya asentado al tratar del modo como debe ejercitarse dicha facultad anímica (**126**). Recordemos, en segundo lugar, que el hábito perfecciona y facilita toda clase de acciones, y, por consiguiente, las morales, por lo que ha podido declararse con mucha oportunidad y razón: «La debilidad humana, dice Compayre en su citado *Curso de Pedagogía*, es muy dichosa de poderse apoyar sobre buenos hábitos que la dispensen de esfuerzos, sin cesar renovados, y le hagan fácil, cómodo y hasta instintivo el cumplimiento del deber... Una vez que la voluntad ha depurado las inclinaciones y reglado los hábitos, puede descargar en parte sobre el sentimiento y la rutina el gobierno del alma». Tengamos además en cuenta que, como dice Marión, el mérito y el esfuerzo no son toda la moralidad. «Yo estoy más seguro, añade, de que un hombre haga el bien, cuando el bien no le cueste ningún trabajo» (2). Y en otra parte se expresa en estos términos: «En apariencia, es verdad que el mérito disminuye, porque haciéndose habituales las buenas acciones, llegan á ser como naturales, y cada vez cuestan menos. Sin duda el mérito disminuye, si se entiende por ello el esfuerzo y el trabajo á los que es costumbre proporcionar la estima. Pero el trabajo y el esfuerzo no son el ideal de la virtud, pues no son más que medios necesarios para llegar al fin á hacer el bien fácil y

---

(1) Según KANT, «mientras más hábitos tiene un hombre, menos libre é independiente es». ROUSSEAU decía por su parte: «No debe dejarse tomar á Emilio ningún hábito, si no tiene ninguno». Ambos filósofos fundan su ideal, imposible de realizar, en que el hábito es una «obediencia» en cuanto nos encadena al pasado.

(2) MARIÓN, en su curso sobre la *Ciencia de la educación*.

sencillamente, y sin que cueste. Este estado de buena voluntad habitual y triunfante: he aquí la virtud perfecta, que es una especie de infalibilidad en el bien que se convierte como en una segunda naturaleza. La naturaleza viene, pues, por el hábito en auxilio de la voluntad; es como una gracia, pero una gracia conquistada por la buena voluntad, tenaz y vigorosa. Sería injusto estimar menos á las gentes virtuosas, porque su virtud es serena, fácil y sonriente: éstos son ya los caracteres mismos de la virtud; el esfuerzo enérgico que necesita en los comienzos, no es más que una condición para llegar al estado de plena posesión de sí misma. La serenidad, la buena gracia en la práctica del bien, es lo que acaba de dar á la virtud su precio y atractivo, y ello es el fruto del hábito» (1).

Esto nos recuerda el aforismo que ya hemos citado, en cuya virtud se declara que, si la educación es una suma de hábitos, cabe afirmarlo con más razón tratándose de la cultura de la voluntad, por donde nuevamente se patentiza la necesidad y la importancia de los hábitos morales; importancia que se pone más de relieve cuando se piensa que todo hábito engendra una regla personal de conducta (por esto que se le considere como la regla primitiva de la vida), en lo que se funda principalmente su virtud educadora (2).

Observemos, para terminar este punto, que, según todos los moralistas, la virtud es el hábito del bien, como el vicio lo es del mal; y que así como la primera recompensa del acto bueno es una facilidad mayor en la voluntad para repetirlo ó realizar otro semejante, el primer castigo del acto malo es una tendencia á hacer de nuevo el mal. El vicio y la virtud consisten, pues, esencialmente en hábitos, que son, por lo tanto, los generadores de los vicios y las virtudes. Los hábitos

---

(1) Marión. *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

(2) Guyau. Véase su citado libro *Educación y Herencia.*

de la voluntad contribuyen, por otra parte, á formar el carácter, que es como el rostro ó la fisonomía moral del individuo.

134. Recordando lo dicho acerca de la naturaleza reformable del hábito y de la manera de constituirse (1), tenemos la base para saber cómo ha de procederse al intento de formar buenos hábitos y combatir los malos; lo cual es de suma necesidad para la educación de los niños, como fácilmente se colige de las indicaciones que preceden.

Si los hábitos se forman mediante la repetición de unos mismos actos (*fit fabricando faber*, forjando se hace el herrero), ora provengan éstos de los instintos y las inclinaciones, ora de acciones reflexivas en que la voluntad interviene, fácilmente se comprende lo que al intento indicado hay que hacer. Vigilar al niño para impedir que insista en los actos malos que puedan degenerar en vicios, y para estimularle á que repita los buenos, de que han de originarse las virtudes, escogiendo al intento los momentos más oportunos y los medios más adecuados (los estimulantes de la sensibilidad, los consejos, la represión, en una palabra, cuanto hemos dicho para obtener la obediencia), se conseguirá el fin que se busca. No se olvide, por otra parte, que los malos hábitos se combaten oponiéndoles otros buenos: si el niño es desobediente, haciéndole que obedezca; si es perezoso, estimulando su actividad; si es desaplicado, animándole al trabajo; si es embustero, conduciéndole por los medios que el educador tiene á su alcance á la veracidad, y así en todos los casos.

De este modo se combatirán los malos hábitos y se insinuarán los buenos, cuya constitución definitiva es obra del tiempo, como lo es la desaparición de los primeros; por esto se impone á los educadores la necesidad de pro-

---

(1) Véase el tomo III, números **286** al **290**, páginas 391-397.

ceder con paciencia y no desesperar del resultado de sus esfuerzos, siempre que perseveren en ellos y no traten de violentar la naturaleza del niño por falta de aquella virtud. Paciencia, habilidad y proceder con parsimonia y gradualmente, son condiciones precisas para asegurar el éxito en sus propósitos. El tiempo y la transición, hábilmente dispuesta, son dos condiciones necesarias al respecto que nos ocupa. «Es preciso, en efecto, dice Marión en su obra últimamente citada, guardarse, cuando se quiere hacer nacer un hábito, de no contrariar de frente, ya un hábito anterior, ora una necesidad natural del espíritu; pues en este caso se correría el riesgo de producir una reacción violenta, una repugnancia que impediría al hábito nacer nunca». Al combatir unos hábitos con otros, hay que hacerlo gradualmente, disminuyendo poco á poco el número de actos que se quieran evitar y poniendo entre ellos intervalos cada vez mayores.

Concluyamos este punto con una observación que hace M. Guyau, y que entraña toda la doctrina pedagógica concerniente al hábito (1): «Si, pues, el arte de la educación consiste, ante todo, en dar buenos hábitos, consiste también, en segundo lugar, en fortificar *esos hábitos por la conciencia y la creencia de que son racionales.*

135. Por vía de conclusión, debemos declarar que toda la cultura de la voluntad, y, por lo tanto, cuanto á propósito de ella hemos aconsejado en el decurso del presente capítulo, debe encaminarse á obtener el resultado final de poner al niño en condiciones de que, una vez terminada la dirección pedagógica que supone la educación de la familia y de la escuela, pueda aplicar á sí mismo el principio del *self-government*, ó sea gobernarse á sí propio. Supone esto á su vez conducir al edu-

(1) Véase su libro recordado en una de las notas anteriores.

dando de modo que pueda, una vez hecho hombre, completar por sí la obra de su educación por el impulso de su propia voluntad, que, las experiencias de la vida, que constituyen para esa facultad una verdadera escuela, continuarán amaestrando y formando, pues la educación de la voluntad, que, más que ninguna otra, es obra de toda la existencia, se perfecciona por el esfuerzo personal dirigido por las influencias sociales y al contacto de las dificultades que surgen en la práctica de la vida ordinaria (1).

Semejante educación es más personal que la doméstica y la escolar (en las que siempre obra como fuerza directiva, al menos, la voluntad de otro), por lo que corresponde en ella el principal papel á la voluntad del mismo educando, que por lo mismo es obligado disciplinar en la niñez por los medios ya señalados, y mirando con preferencia al intento de acostumbrarla á obrar por sí propia con libertad y según la ley moral; pues no debe olvidarse que, llegada la época á que nos referimos, terminada la dirección pedagógica de los educadores, la voluntad correrá los mayores peligros, en cuanto que se multiplicarán para ella las ocasiones de ejercitarse libremente y en más anchas esferas. Precisa, por lo tanto, preparar al niño para gobernarse á sí mismo, para proseguir personalmente su educación y afirmar su personalidad.

Pero para obtener semejante resultado no basta con lo que hemos dicho; esto es, con dar al individuo una voluntad formada, acostumbrada á obrar por sí y dota-

---

(1) Por esto, sin duda, reservaba el gran pedagogo COMENIO el cuidado de desenvolver la voluntad á la Universidad, es decir, á la vida libre del estudiante. «En el colegio, dice, allanamos el camino delante de sus pasos al niño; y precisamente el obstáculo es la educación de la voluntad. Nosotros enseñamos; pero precisamente no se sabe bien más que lo que se descubre. Nosotros somos guías, ¿de quién? de los que deberán conducirse por sí mismos».

da de buenos hábitos; sino que precisa además que aquel conozca el bien y el mal, tenga conciencia de sus actos en relación con el deber; en una palabra, que tenga formado el sentido moral de modo que sirva de norma á su conducta y de guía á su voluntad. Dar algunas direcciones á este respecto, es decir, acerca del modo de proceder para ilustrar la voluntad del niño mediante el consejero de su conciencia, será objeto del capítulo que sigue.

CAPÍTULO IV

DE LA CULTURA DEL SENTIDO Ó CONCIENCIA MORAL

136. Revisión de la psicología relativa á la conciencia moral, y necesidad de educar esta energía anímica.—137. El sentido moral en los niños: móviles é influencias á que principalmente obedece en sus manifestaciones.—138. Inmoralidad patológica de ciertos niños.—139. Necesidad y dificultades que por ello y otras causas se originan para la cultura del sentido ó conciencia moral.—140. Medios á que primeramente debe acudirse para realizarla.—141. El juicio moral: necesidad de ejercitarlo y formarlo en los niños para dirigir su conciencia: modo de proceder al efecto.—142. La enseñanza teórica y práctica como uno de esos medios, y de incrustar en la conciencia del niño el sentimiento del deber. Consideraciones sobre el carácter de la primera de esas dos clases de enseñanza y la manera de dar la segunda.—143. Necesidad de la enseñanza teórica de la moral como medio de ilustrar la conciencia del niño, y forma en que debe darse. La Moral práctica ó Deontología.—144. El amor al bien como objetivo de la cultura de la conciencia moral; modos más adecuados de inspirarlo á los niños.

136. Para que la voluntad se determine en dirección á la ley moral, para que obre moralmente, precisa que el individuo tenga noción del bien y del mal y sepa distinguir el uno del otro, al punto de que conozca cuándo hace mal ó bien, siendo como el juez interior de su propia conducta. En cuanto que el individuo se halla en condiciones de hacer esto, se dice que está dotado de *conciencia ó sentido moral*, facultad inherente á la persona humana, que se caracteriza por ella muy particularmente, según á su tiempo vimos (1).

---

(1) De la conciencia como facultad general, tratamos en el tomo III, números **229** al **232**, páginas 329-334. De la conciencia ó sentido moral en el hombre y el niño, nos ocupamos especial y detenidamente en el tomo IV, números del **134** al **140**, páginas 345-369. Recordemos que «la conciencia moral ó de la voluntad en su relación al bien, es una esfera de la general, que consiste en el conocimiento y sentimiento del bien para su práctica voluntaria en la vida». GONZÁLEZ SERRANO. *Manual de Psicología, Lógica, Ética* III, *Ética ó Filosofía moral*: segunda edición, Madrid, Hernando, 1887.

Lo que ahora importa recordar es que, en cuanto el hombre se halla dotado de este atributo esencial, se dice que es un agente moral, y dicho atributo le es de todo punto necesario para dirigir bien su voluntad, que cuando carece de semejante guía camina como á oscuras, sin rumbo fijo á que dirigir sus pasos, y expuesto á tropezar y caer á cada momento. Aun con la voluntad mejor intencionada corremos el riesgo de precipitarnos en el mal, cuando ni éste ni el bien son conocidos por aquélla; á la manera que el ciego que desea evitar toda clase de escollos se derrumba por un precipicio del que no tiene la menor noticia. Hablar del bien á quien no posee conciencia alguna de él, es como quien habla al que no ve, de la magia de los colores.

Si añadimos á esto que si es cierto que todo hombre tiene conciencia, no lo es menos que varía de unos á otros, según la edad y el grado de cultura, resulta evidente que hay que contar con ella como un factor necesario en la obra de educar la voluntad, á cuyo efecto es obligado, por lo tanto, educarla á su vez para que adquiera el grado de desarrollo que supone la llamada conciencia *recta ó ilustrada*, que es la que todos necesitamos para regir nuestra conducta, para producirnos como seres morales, y para que nos puedan ser imputados los actos que realicemos, y el mérito ó demérito que por ellos contraigamos. De aquí la necesidad é importancia de formar en el niño la conciencia moral, ó sea de ilustrarla, ó, mejor dicho, de cultivarla de modo que sirva de norte y sostén á la voluntad naciente y la dirija y ampare en las borrascas á que se ha de ver expuesta durante el decurso de la vida, en el que el oleaje de los intereses y las pasiones la envolverá con harta frecuencia.

137. Refiriendo ahora la conciencia ó sentido moral al niño, debemos empezar por recordar lo que acerca de la bondad y maldad de éste hemos dicho en el

presente volumen (**97** y **99**), para deducir lo que entonces llamamos *estado de inocencia* (de *inconscien-cia*, que dijimos también), ó sea el desconocimiento ó falta de conciencia de lo que es el bien y el mal. Supone esto el grado de sentido moral que, en el lugar á que nos referimos en la nota precedente, denominamos conciencia *ignorante*, que es la que corresponde á la niñez y de la que precisa sacarla cuanto antes.

En el lugar á que acabamos de hacer referencia, vimos el alcance que tiene el sentido moral en el niño, para quien es bueno ó malo lo que le causa placer ó dolor, le es ó no útil, y le permiten ó prohiben las personas que, como los padres y maestros, ejercen sobre él alguna influencia por razón de superioridad (1). A lo que le afecta agradable ó desagradablemente refiere la moralidad el niño, para quien la ley del deber se presenta en unión de lo concreto, pues no es más que lo que ve hacer ó evitar á otros, lo que éstos le mandan y le prohiben; lo cual quiere decir que antes de hacerse interna se funda en hechos externos. No se limita á esto sólo el niño, que, aunque movido constantemente por el egoísmo, que tanto influye en su moralidad, juzga la conducta de otros niños y de las personas mayores que le rodean, y poco á poco busca motivos á sus actos, que le producen satisfacción ó remordimiento, según que los estima buenos ó malos. Esto, aunque en el fondo sea con frecuencia erróneo, es ya un principio de moralidad, pues revela que el niño siente los efectos de su proceder, por más que no siempre tenga un criterio seguro, verdaderamente moral, para juzgar sus acciones; el germen de la moralidad existe ya en el fondo de su alma, y acusa una conciencia moral rudimentaria, que es preciso ilustrar, y, sobre todo, sacar de la tutela del egoísmo, al que se debe, además del carác-

---

(1) Téngase en cuenta lo dicho en los números **137** al **139** (páginas 350-366) del mencionado tomo IV.

ter sensualista que ostenta la moral en el niño, que el amor de justicia, de igualdad, de imparcialidad, sea en él casi enteramente personal, lo sienta más respecto de sí que de los demás, y sólo lo invoque cuando se siente mortificado ó comprende que le puede reportar algún provecho. Cuando la injusticia y la desigualdad redundan en detrimento de otros, siquiera sean sus padres y amigos, si el niño encuentra en ello alguna ventaja, apenas si advierte la falta que semejantes actos implican, y que, tratándose de él, le sublevarían.

No hay para qué decir, después de lo que reiteradas veces hemos expuesto acerca del instinto de curiosidad y el valor del ejemplo, que el medio en que vive y las personas que le rodean influyen notablemente en las ideas que tiene el niño del bien y del mal, de la ley del deber, de la moralidad, en una palabra, y, por lo tanto, en el desenvolvimiento de su sentido moral, del que no cabe afirmar, después de las indicaciones hechas, que carezca en absoluto, sino que lo tiene más oscurecido, como que se halla en estado rudimentario. «El niño lleva en sí mismo la ley moral (que es el bien), al principio sin saberlo y como en estado latente; después, y poco á poco, se desenvuelve, sale de las profundidades misteriosas de la conciencia, y hace sentir su presencia por mudos sacudimientos; más tarde toma voz, habla, manda, significa su voluntad por manifestaciones más ó menos claras, cada vez más imperiosas, y, en fin, cuando es desconocida, por este dolor indefinible, ya sordo, ora agudo y acerbo, que se llama remordimiento» (1).

138. Lo que acabamos de decir, por vía de resumen y recuerdo, acerca de la moralidad de la infancia, es aplicable á todos los niños; constituye como las

(1) VESSIOT. *De l'éducation à l'école*; obra citada en las páginas precedentes.

leyes á que obedece en ellos el desenvolvimiento de la conciencia ó sentido moral, cuyas primeras y más comunes manifestaciones señalamos también en el lugar referido antes. Pero si en este concepto no cabe decir del niño que sea inmoral, no obstante las malas acciones que cometa, debe tenerse en cuenta que hay casos en que por virtud de la herencia ú otras causas, la inmoralidad es muy señalada en los niños, los cuales revelan desde luego cierta perversión del sentido moral. Es muy instructivo y muy digno de tenerse en cuenta, por razones que el lector apreciará fácilmente, lo que acerca de estos casos de *inmoralidad patológica* dice Bernard Pérez (1):

«Terminemos por una reflexión tan triste de hacer como útil de estudiar. La buena voluntad y la virtud misma de los padres no garantizan siempre una educación afortunada. Padres sanos de cuerpo y de espíritu, de edad bien adecuada, y que viven en buenas condiciones higiénicas, no tienen siempre hijos morales. También para ellos hay que contar con los tristes retrocesos de la herencia (2). En cuanto á los exagerados de todas clases, á los que se exceden, á los intemperantes, á los viciosos, lo sean ó no de nacimiento, preparan infaliblemente una raza consagrada á los vicios, á la

---

(1) En su citado libro de psicología aplicada, *La educación moral desde la cuna*.

(2) Se refiere aquí el autor á los saltos atrás ó tendencia retrógada que se notan en la herencia, y que fisiólogos y psicólogos denominan *atavismo*. En virtud de ellos se presentan en un individuo caracteres físicos ó morales que tuvieron sus abuelos, por ejemplo, y que no se manifestaron en sus padres. Etimológicamente, la palabra «atavismo» proviene del latín *atavus* (cuarto abuelo, antepasado) y en medicina designa la propensión de los hijos de seres híbridos ó mestizos á recobrar cualidades y aptitudes de pura raza de algunos de los abuelos; así, un hijo de mulato y mulata puede resultar blanco ó negro. De la herencia hemos tratado en el número **96** y nos ocuparemos más detenidamente en el capítulo VI, con motivo de la educación del carácter.

locura, al crimen. Sin duda que en muchos niños pequeños se muestran tendencias violentas ó malsanas, que son frecuentemente tan pronunciadas, aunque intermitentes en algunos, que precisa ver en ellos pobres víctimas de la herencia y de la degeneración. Semejantes disposiciones psicopáticas reclaman cuidados especiales, tal vez, en ciertos casos, escuelas especiales, y siempre la cooperación estrecha del educador con el médico y el higienista. ¡Dichosos los padres si desde su juventud se pusieron en guardia contra estas espantosas sorpresas de la paternidad! Acaso estarían preparados de manera que pudiesen neutralizar para sus hijos los efectos lejanos de la herencia y, sobre todo, para no agravar por sus faltas esas causas primeras de la extenuación de su raza. ¿Cuándo, pues, se realizará el deseo de Spencer? ¿Cuándo los jóvenes de ambos sexos aprenderán un poco de pedagogía antes de salir de la escuela?» (1).

139. Los casos á que se alude en el pasaje que acabamos de transcribir, hacen más necesaria, si cabe, la educación del sentido moral, á la vez que multiplican las dificultades que de suyo ofrece.

Prescindiendo por ahora de dichas excepciones, harto se comprende que la cultura de la conciencia es tarea difícil, por lo mismo que hay una gran distancia entre el grado en que se da en el niño y el que se aspira que

---

(1) No estará demás que recordemos que la misma petición hemos formulado nosotros en diferentes ocasiones, señaladamente en el tomo VI al tratar de la metodología de la enseñanza de la antropología y de la Higiene física y moral, á la que procuramos dar este sentido (véanse los números del **206** al **221**, páginas 587-607), y de la Economía doméstica (núm. **232**, página 678); enseñanzas con las cuales hemos sostenido que debe constituirse, especialmente para las niñas, una sola, que lo sería de *Principios de educación*. Creemos que esta reforma, facilísima de realizar, es de todo punto necesaria y se impone cada día con mayor urgencia.

alcance: en el uno, se trata de la conciencia ignorante basada en el egoísmo y el interés personal, y en el otro, de la conciencia ilustrada, que procura realizar el bien por el bien mismo, pura y desinteresadamente; el tránsito de uno á otro grado requiere que el niño cambie radicalmente en su manera de ver la ley moral, y en vez de referirla á lo concreto, como hace en todo, adquiera de ella una idea abstracta, lo que es bien difícil, máxime cuando lo retienen en lo primero sus propias condiciones mentales, sus instintos é inclinaciones, toda su manera de ser, en una palabra. Su mismo espíritu de imitación, que tanta importancia tiene para la cultura moral, por el valor que da al ejemplo, es también motivo para que aumenten las dificultades á que nos referimos; porque solicitada esa inclinación por actos indistintamente buenos y malos, se encuentra con frecuencia el niño llevado á practicar lo mismo el bien que el mal, y, en su natural ignorancia, confuso para hacer la distinción entre uno y otro; y sabido es que esta distinción, con el intento de preferir el primero al segundo, constituye el principio, como el germen de la moralidad.

Se dirá, sin duda, que basta con esa intención. Ya es mucho, en efecto; pero no suficiente. Aparte de que lo que aquí tratamos de mostrar es que la confusión á que nos referimos dificulta grandemente que el niño adquiera el grado de conciencia moral que se necesita para ser bueno en toda la extensión de la palabra, y sin el que no hay verdadera moralidad, debe tenerse en cuenta que con la mejor intención suelen hacerse las cosas más malas por no estar ilustrada, y que quien realiza actos malos, siquiera sean bien intencionados, no puede ser considerado como bueno y moral. Por falta de energía de la voluntad y de conciencia de lo bueno y lo malo, queda, por otra parte, la intención en estado pasivo, no se traduce en obras efectivas y concretas, y tampoco puede ser tenido como moral el que no practica el bien,

por más que tenga la intención de hacerlo. Por algo se repite, pues, en la forma aforística propia de la sabiduría popular, que *de buenas intenciones está empedrado el infierno*; proverbio que declara que la intención no basta, ni con mucho, para merecer el dictado de personas morales (1).

Convengamos, por lo tanto, en que la confusión á que antes nos referíamos dificulta grandemente la cultura del sentido moral en los niños, á los que precisa, en primer término y á los efectos de esta cultura, esclarecer su conciencia para que lo antes posible sepan distinguir el bien del mal, y mediante este discernimiento, ralicen el primero y eviten el segundo.

Se trata, mediante la cultura del sentido moral, de que el niño adquiera una idea clara y precisa de sus deberes para consigo mismo y (aparte de los que tiene para con los seres inferiores y para con Dios) para con los demás; y como esto le impone el sacrificio de su propia personalidad, de sus instintos, de sus inclinaciones naturales, le priva de lo que él considera como placer y le impone el dolor consiguiente (no se olvide que placer y dolor son los grandes móviles de toda la acción en los niños), es lógico que sienta repugnancia á dejarse dirigir en este sentido, y responda con su rebeldía á las excitaciones que en el mismo se le hagan; repugnancia y rebeldía que no se vencen sino á costa de paciencia y de tiempo, y que son como nuevas nubes que se amontonan en el cielo de la conciencia del niño, ya anublado por los instintos y las inclinaciones egoístas á que antes nos hemos referido. Despejar este cielo, esclarecerlo, dejarlo limpio hasta de los más tenues celajes, es obra

---

(1) La moralidad no consiste sólo en las intenciones, sino que además de ellas y de los motivos (intenciones puras, motivos puros), consta de buenos actos, que son como la síntesis en que se traduce toda la moral, y sin los que la virtud quedaría reducida á la mera intención abstracta de la conducta.

que corresponde á la educación, y que por los motivos dichos, se halla preñada de dificultades. Esto no quiere decir que la educación sea impotente para realizarla; combinada con la acción del tiempo y de las experiencias de la vida y mediante la reflexión, los consejos y los ejemplos llega á lograrlo, sobre todo si al efecto se procede intencionada y discretamente, con la habilidad que requiere una verdadera obra de arte, como más que ninguna es en educación ésta de que tratamos.

140. Tienen, en efecto, los educadores medios para, según las circunstancias, ejercer sobre el niño su acción influyente y bienhechora, al intento de formarle el sentido moral é ilustrárselo para que conozca el bien y se habitúe á practicarlo.

En primer lugar, deben tener en cuenta que subordinada al principio en el niño la conciencia moral á la idea de placer y dolor, según ya hemos visto (**137**), lo que ante todo precisa es hacerle sentir las consecuencias agradables ó desagradables que acarrea el obrar bien ó mal; lo cual implica la aplicación del sistema de las reacciones naturales de que ya hemos tratado (**106**), y en el capítulo V examinamos, y supone la idea de conducir al niño de modo que se complazca en hacer el bien, á cuyo intento es menester excitar su sensibilidad valiéndose de cuantos atractivos puedan emplearse. Cuando el bien se halle identificado para el niño con lo útil, debe procurarse poner ante su vista de acuerdo lo uno y lo otro. Las mismas excitaciones indicadas de la sensibilidad se imponen por el hecho, también señalado al tratar de la conciencia moral en el niño, de referir éste lo bueno y lo malo á lo que le es permitido y prohibido por las personas mayores, especialmente por las que más influencia ejercen sobre él y más cuidan de su educación; precisa que estas personas se capten las simpatías y ganen la obediencia de sus educandos por los medios que, sobre todo los sentimientos afectuosos, de sim-

patía, ponen á su disposición: no se olvide á este propósito que la inclinación imitativa de los niños y esa concepción que tienen de la ley moral es ya una buena base para obtener de ellos la obediencia. Por último, hacer sentir á los niños desprecio, vergüenza, indignación por lo que la conciencia general reprueba, y admiración, adhesión y simpatía por lo que estima como grande, noble y bueno, es una consecuencia de la inclinación que los mismos niños sienten, en el grado superior del desarrollo del sentido moral ya insinuado, á estimar como bueno ó malo lo que los hombres admiten ó rechazan.

Al mismo tiempo hay que cuidar de los calificativos que se usen delante de los niños, y éstos mismos empleen respecto de sus propios actos y los de otros; pues del modo de apreciar dichos actos depende en gran manera la dirección recta y la ilustración que se dé al sentido moral de los educandos. Implica esto el ejercicio del juicio moral, punto que debemos considerar aparte, por la importancia y trascendencia que tiene para el porvenir de los niños.

141. Son éstos dados á juzgar los actos de otros aplicándoles los calificativos que quedan insinuados, y mediante ello, y merced al instinto de imitación á que acabamos de aludir, se dan también á reproducir los actos que califican, sobre todo si satisfacen sus inclinaciones y tendencias, y en vista también del resultado de esos actos; de aquí una moral en acción, un alimento moral, como se ha dicho, cuyo resultado principal estriba en que insensible y diariamente se va ejercitando, y, por ello, formando el juicio moral del niño. Pero si esto es bueno y debe procurarse en cuantas ocasiones sea posible, importa más todavía acostumbrar á los niños á juzgarse á sí mismos, llamando la atención sobre los actos que realicen, las consecuencias que puedan originar, la rectitud de los motivos que los han

ocasionado, etc., y juzgándolos nosotros mismos, á veces de una manera indirecta. «Los reproches y los elogios disimulados bajo una fórmula general, dice Bernard Pérez, excitan al niño á reflexionar sobre su conducta sin irritar su amor propio». Como quiera que sea, precisa hacer de modo que el niño no siga la máxima inmoral formulada en el proverbio de *justicia y no por mi casa*, y que no se contente, por lo tanto, con juzgar la conducta de otros, sino que haga extensivos sus juicios á la suya propia. De este modo resultará más completa, eficaz y fecunda la moral en acción á que antes hemos aludido, y el juicio moral se formará en el niño más amplia y desinteresadamente. Mientras mejor sabemos juzgarnos á nosotros mismos, más justos somos al juzgar á los demás, por lo mismo que tenemos para ello un criterio más inmediato, y más directamente podemos apreciar los móviles ó las causas de ciertas acciones.

Impone esto á los educadores un grande y esmerado cuidado al respecto de su propia conducta, el cuidado que les recomendamos más arriba al tratar del ejemplo que den á sus educandos (**109**). Toda su autoridad moral caerá por el suelo, y sus reflexiones resultarán ineficaces, cuando no contraproducentes, si al juzgar los actos de los niños ó de las personas mayores, ponen de manifiesto en sus propias personas los mismos defectos ú otros mayores que censuran en los demás, con lo que los niños llegarán á tomar como dogma los refranes que dicen: *Ver la paja en el ojo ajeno y no la viga en el nuestro*, y *No es lo mismo predicar que dar trigo*. Hay que cuidar mucho de que los niños no reduzcan la moral á meras palabras, resultado al que se llega cuando las personas que los dirigen no cuidan de que sus actos estén de acuerdo con sus juicios y exhortaciones. Cuanto se insista sobre esto será poco, sobre todo si se recuerda la propensión de los niños á imitar á sus mayores, y que, más que lo que se les recomienda de pala-

bra, se apropian lo que se les enseña por el ejemplo vivo de nuestra conducta; si nosotros ponemos nuestras obras en contradicción con nuestras palabras, es de esperar que ellos, imitándonos, hagan otro tanto.

Hechas las advertencias que preceden, insistamos en que para formar la conciencia moral en los niños precisa formarles el juicio moral, y que la manera de conseguir esto consiste en ejercitarlos en juzgar los actos propios y los de otros. Una y otra cosa puede hacerse, así en la educación escolar como en la de la familia, á poca que sea la intención que para ello pongan los educadores. No se trata meramente de mostrar al niño buenos ejemplos para que los imite, sino de hacer que, en la medida que permita su capacidad, se le lleve á formar juicios sobre los actos que realice, vea realizar á otros ó se le refieran, dando su opinión (que hasta puede ser por escrito en los trabajos de redacción que lleve á cabo) acerca de dichos actos, diciendo por qué le parecen buenos ó malos, apreciando los motivos que los han originado, etc. Claro es que la escuela se presta grandemente á esta gimnasia moral, merced á la variedad y riqueza de los accidentes que ofrece la vida en común que hacen los alumnos, y al concurso que en ella prestan las diversas enseñanzas, muy particularmente las de moral é historia; respecto de esta última conviene recordar aquí lo que se dijo á propósito de los ejemplos históricos (**110**), de los que tan eficaz ayuda pueden obtener los maestros para ejercitar en sus discípulos el juicio moral, según en el lugar citado dijimos.

Valiéndose, pues, de los medios señalados en los párrafos precedentes (de los que los ejemplos en vivo é históricos y el conocimiento de las propias acciones constituyen el todo) se irá formando poco á poco, de un modo insensible, el juicio moral, y con ello el sentido ético de los niños, que así se desenvolverá cada vez más, adquiriendo una especie de ilustración práctica

de gran aplicación luego en el comercio ordinario de la vida, en la que tanto importa saber juzgar bien nuestra conducta y la de los demás. No se olvide que estos juicios son en muchas ocasiones base de nuestros actos, y que, por lo tanto, dar al niño el hábito de formarlos, y de formarlos conforme á la ley moral, es, no sólo ilustrar su conciencia, sino al mismo tiempo imponer un cauce á su voluntad, y al refrenarla de este modo, oponerse á la comisión de malas acciones. Por esto concedemos la mayor importancia, y vivamente recomendamos á los educadores, sobre todo á los maestros, el ejercicio del juicio moral mediante la gimnasia que constituyen los medios que hemos sometido á su consideración.

142. La educación del sentido moral supone, además del ejercicio en que acabamos de ocuparnos, y precisamente para que este mismo ejercicio sea más fructuoso y las experiencias personales del niño más fecundas, una cultura adecuada, una enseñanza *ad hoc*, que cabe dar conjuntamente con la de todas las materias propias de la llamada instrucción primaria, pero, sobre todo, por la enseñanza moral propiamente dicha, á que se contrae lo que decimos en el número **111.**

La combinación de estos dos medios generales, es decir, de la práctica y de la teoría, ha de encaminarse á incrustar en la conciencia de los niños el *sentimiento del deber*; á ello debe hacerse cooperar los medios de acción que señalamos en la primera parte de este tomo, al tratar de la cultura de los sentimientos.

Sin desdeñar, ni con mucho, las teorías, mediante las que se dan fórmulas que ilustran la práctica y facilitan la comprensión de lo que se hace, no deben olvidar los educadores que la mejor manera de preparar á los niños para la práctica del deber es haciéndoselo practicar, habituándolos, mediante sus propias experiencias, á cumplirlo en las diversas circunstancias en

que se encuentren. No basta con que los niños conozcan los diferentes deberes y juzguen los actos de otros y los suyos propios; sino que al mismo tiempo precisa habituarles á su práctica, hacerles que se connaturalicen con ellos á fuerza de cumplirlos, y que los cumplan con el menor esfuerzo posible, con la facilidad que para todo da el hábito. Para ello es menester vigilarlos atentamente, no tolerarles ninguna infracción del deber, y aprovechar y provocar las ocasiones para ejercitarlos en su práctica. Como reiteradas veces hemos dicho, la vida de la escuela se presta grandemente á esta labor, de suyo delicada, pero siempre de resultados positivos y beneficiosos; dirigir á los niños de modo que se respeten mutuamente de obra, de palabra y hasta de intención, que hagan lo propio respecto de todas las personas, que se ayuden en sus trabajos, que se socorran en sus necesidades, que se consideren y amen, que no se acusen, que desempeñen con exactitud y diligencia los trabajos que se les encomienden, que asistan con puntualidad á la escuela y á todos los lugares donde deban concurrir, servirá para formar y fortalecer en ellos el hábito de cumplir sus deberes, para ganar sus almas para la religión del deber, sobre todo si con oportunidad y en forma viva y atractiva, que hiera y cautive sus corazones, se les refieren anécdotas, biografías, pasajes históricos que les pongan de manifiesto, con el mayor relieve posible, las consecuencias que siguen siempre al cumplimiento del deber y á las infracciones de él. Repitámoslo, aunque pequemos de pesados: *forjando se hace el herrero*; practicando el bien se hace al hombre bueno; realizando los deberes llegamos á ser hombres morales, merced al poder y á la trascendencia del hábito, que crea en nosotros como una segunda naturaleza.

Terminaremos el punto relativo á la cultura del sentimiento del deber recomendando á los educadores las reglas de conducta que contienen los siguientes pasajes:

«No es preciso, dice Marión, presentar á los niños los deberes más estrictos; esto es más metódico en la enseñanza, pero menos eficaz, sin duda, en la educación. Se obtiene, en efecto, mucho más fácilmente la caridad que la justicia, la generosidad que la simple prudencia».

«Con el niño, afirma Mme. Necker de Saussure, se obtiene frecuentemente mejor lo más que lo menos, cuando lo más es un ejercicio activo y lo menos una privación pura y simple».

«Tenemos mucho más trabajo, exclama Bourdaloue, en hacer más de lo que debemos, que en hacer lo que no debemos».

143. No ha de inferirse de las anteriores conclusiones que deba prescindirse, en la escuela sobre todo, de la enseñanza teórica de la moral, cuya necesidad hemos reconocido en el capítulo II de esta segunda parte (**111**). Para ilustrar la conciencia moral de los niños, al intento de que éstos, conociendo el bien y el mal, sepan hacer la debida distinción entre uno y otro—que es de lo que ahora tratamos particularmente—precisa ilustrarla, y para ello se impone la respectiva enseñanza, dada con la circunspección que entonces aconsejamos (**112**), y combinada con los demás medios (los ejemplos vivos é históricos, las experiencias personales de los niños), á fin de que resulte viva y penetre en el corazón de los educandos, en vez de quedar sólo confiada á su memoria y, á fuer de mecánica y meramente verbalista, no pase de ser letra muerta. En tal sentido, la enseñanza de la ética puede ser auxiliar poderoso de los educadores para la cultura moral de sus educandos, cultura que cabe vivificar también mediante el calor y la savia que le prestan las ideas, madres de la vida, antorchas que iluminan la conciencia y sirven de guías á la voluntad. Sin incurrir, pues, ni mucho menos, en los errores y las exageraciones del

histórico intelectualismo, hay que valerse en la cultura moral, como en toda otra, de la ayuda que prestan los conocimientos teóricos que, siempre, y sobre todo en la esfera de lo moral, son auxiliares de qué no puede prescindirse.

No hay para qué advertir, dado el sentido con que en nuestro concepto precisa dar toda la enseñanza primaria, que esos conocimientos han de exponerse en la forma más comprensible para los niños, rehuyendo siempre los abstractos, las teorías profundas, y fijándose constantemente en lo que más se aproxime á lo concreto, en lo que mejor pueda educirse de ello y de los hechos ó ejemplos. En tal concepto, la enseñanza teórica de la moral ha de versar con preferencia, y casi en exclusivo, sobre los deberes, y más que sobre el deber considerado en absoluto, sobre sus determinaciones particulares, llevando á los niños de un hecho concreto á generalizar y á inferir la teoría de todos los deberes. Si con motivo de uno de esos hechos ó de un ejemplo, se dice algo á los niños acerca del deber de respetar y querer á su maestro, á un compañero, de no maltratar á éste, de no quitarle lo que le pertenece, de ayudarle y socorrerlo, etc., se les hablará del deber que todos tenemos de respetar al prójimo, de no atentar contra su propiedad, etc., y por semejante modo se le informará de los deberes sociales de justicia y de caridad, y así de lo demás: con ocasión de los hechos y de la consideración de sus consecuencias, que deberán apreciarse por los medios que hemos señalado á propósito del juicio moral, se les darán los principios, los preceptos y sus fórmulas, la teoría, en una palabra. De este modo se formará mejor el juicio moral de los niños, cuyo sentido ético se ilustrará así teórica y prácticamente.

Se desprende de las anteriores indicaciones la necesidad de concretar en la escuela la enseñanza oral de la moral á la teoría de los deberes, esto es, á lo que se llama la *Moral práctica* ó *Deontología* (Tratado de los

deberes) (1). Aun en esto mismo, con lo cual cabe decir á los niños lo más comprensivo para ellos y de mayor aplicación acerca de la conciencia y del bien, de la virtud y el vicio en general, de la imputabilidad y la responsabilidad, del mérito y demérito, etc., no precisa seguir un orden rigurosamente didáctico, sino que basta con exponerlo según las circunstancias y los hechos aconsejen, á granel, si vale decirlo así, con tal de que al cabo del curso estén los niños en condiciones de hacer de ello una especie de reconstrucción, y tengan una idea precisa de todos los deberes morales y de las diferentes clases de ellos, al punto de poderlos presentar á manera de cuadro sinóptico, y de modo que la conciencia perciba bien la razón, el alcance y el valor moral de todos y cada uno de dichos deberes. A dar á semejante percepción la claridad y eficacia necesarias para que el sentido moral de los niños reciba la ilustración á que se encamina la enseñanza que nos ocupa, han de contribuir poderosamente—no lo olviden los maestros—los ejemplos y los hechos, las experiencias personales, á que antes hemos aludido, que deben constituir como la materia de que se eduzcan las reglas de conducta, los preceptos, las teorías ó informaciones con que se ilustre la conciencia de los educandos; los cuales deben ser dirigidos por todos los medios de acción que quedan señalados, de modo que sepan respetar en sí y en los demás la dignidad de la persona humana: tal debe ser el resultado que ofrezca una conciencia recta é ilustrada, y tal el objeto final de la enseñanza teórica y práctica de los deberes morales á los niños.

---

(1) La Ética ó Filosofía moral se divide generalmente en tres partes: *Moral subjetiva*, ó teoría de la conciencia moral; *Moral objetiva*, ó teoría del bien como ley de la vida; y *Moral compositiva* ó *práctica*, *Deontología*, ó teoría del deber.

144. Cuantas direcciones señalamos á la consideración de los educadores en el presente capítulo, tienen por objeto indicarles los medios de que pueden valerse en la práctica para encender en el corazón de sus educandos la llama del *amor al bien* y hacer que el niño inspire en él todos sus actos: tal es el resultado positivo á que debe aspirarse en la educación moral.

Para que el niño ame el bien, precisa que lo conozca, razón por la cual no deben los educadores dejárselo de mostrar cuantas ocasiones brinden á ello, bien por medio de los consejos, bien por los preceptos, bien por los ejemplos, así históricos como vivos. Recordemos con tal motivo la eficacia educativa que en varios pasajes de esta obra hemos reconocido al ejemplo, á cuya virtualidad se confía todo ó casi todo el éxito de la educación moral, muy particularmente en la familia, y no olvidemos lo mucho que pueden contribuir á formar el juicio moral los ejemplos históricos (**110**). En cuanto á los ejemplos vivos (sobre todo los que los educadores ofrecen inmediata y constantemente á sus educandos), precisa tener en cuenta, para cuidar de ellos, lo que en los lugares recordados hemos dicho, á saber: que si el niño refiere siempre á lo concreto la ley moral, y ésta no puede ser para él, en lo tanto, una fría abstracción, sino que precisa que se la presenten encarnada en un ser viviente, sobre todo en los comienzos de su desenvolvimiento, el padre, la madre y el maestro representan para el educando dicha ley, y deberán representarla, como dice Compayré, «no como seres impasibles y secos, sino como personalidades vivientes, que se estremecen á la vista del mal y que respiran afección y ternura». Presentar al alma del niño, siempre que la ocasión brinde á ello, la ley moral ó el bien, y de modo que á la vez que la conozca, la sienta (y á este efecto nada más eficaz que ofrecérsela en formas sensibles—como la del ejemplo—y atractivas, amables): he aquí la regla. A esto debe añadirse la nece-

sidad que tienen los educadores de aprovechar todos los momentos para que el niño eduzca esa ley de su propia conducta, de sus actos, experimentalmente, digámoslo así. Por último, como norma de conducta para inspirar á los niños la idea y el sentimiento de la ley moral, el amor al bien, deben tener en cuenta los consejos que les da M. Vessiot en el siguiente pasaje (1):

«Es en sí mismo donde lleva el niño su regla de conducta, y es en sí mismo donde precisa enseñarle á buscarla; y cuando el maestro mande, debe aplicarse á hacer comprender que no habla en su propio nombre, sino á nombre de la ley moral, que está inscrita en el corazón del niño, y de la que él no es más que el eco y el intérprete. Guiar al niño de modo que se conduzca en ausencia de sus maestros y de todos los que tienen el derecho de forzarle á bien hacer y castigarle por el mal hecho, como se conduciría en su presencia; tomar su punto de apoyo en él contra él mismo; hacerle ver que puede llegar á dirigirse sin concurso extraño, y conducirle insensiblemente á pasarse sin esta dirección exterior: he aquí el verdadero método de la educación».

---

(1) De la obra citada al comienzo de este capítulo: *La educación en la escuela.*

CAPÍTULO V

DE LA DISCIPLINA

145. Del objeto y alcance de la disciplina de los niños en general, y particularmente en las escuelas.—146. Principios fundamentales en que debe inspirarse todo buen régimen disciplinario; los móviles en el niño.—147. Medios disciplinarios y su división.—148. Importancia de los considerados como indirectos, y, en lo tanto, de la disciplina preventiva.—149. Consideración especial del educador como el primer elemento de la disciplina, así en la familia como en la escuela; sus condiciones personales.—150. La manera de tratar á los niños ó importancia del afecto como medio de disciplina.—151. Necesidad de que los educadores conozcan á los educandos: aplicaciones á las escuelas.—152. Las relaciones de los niños entre sí, sobre todo de los condiscípulos, consideradas al respecto de la disciplina.—153. Intervención que en ésta suele darse á los escolares; ¿es conveniente? Sus límites y carácter en todo caso.—154. La emulación como medio de disciplina; opiniones contrarias á ella y modo de evitar los inconvenientes en que se apoyan.—155. Las mutuas relaciones entre la familia y la escuela como otro medio de disciplina preventiva; importancia de la cuestión, particularmente desde el punto de vista de la educación escolar.—156. De los medios directos de disciplina para suplir la deficiencia de los indirectos, á los que siempre debe acudirse en primer término y darse la preferencia.—157. Las recompensas; su carácter y motivos que llevan á emplearlas; su valor moral y necesidad de subordinarlas en cuanto sea dado á la ley del deber.—158. Base de criterio en que deben inspirarse los educadores para otorgarlas.—159. Diversas clases de recompensas.—160. Cuáles deben proscribirse y cuáles pueden emplearse; aplicaciones á las escuelas.—161. De la distribución en éstas de premios.—162. Los castigos; necesidad de limitarlos y de evitar darles el carácter de compensación de la falta por que se impongan; motivos que llevan á emplearlos.—163. Reglas de conducta que deben tenerse en cuenta al aplicar los castigos.—164. Diversas clases de castigos.—165. Cuáles pueden emplearse y cuáles deben proscribirse, considerando especialmente el carácter y los efectos de los corporales; aplicaciones á las escuelas.—166. La intervención de los alumnos en la disciplina, sobre todo en lo que concierne á juzgar la conducta de sus compañeros. El veredicto escolar.—167. Exposición del sistema disciplinario llamado de las reacciones ó consecuencias naturales.—168. Objeciones que se le han hecho é inconvenientes que realmente ofrece.—169. Indicaciones respecto de lo que tiene de aplicable y cómo debe procederse al efecto, principalmente en las escuelas.—170. El fin superior de la disciplina.

145. Al tratar en el capítulo II de esta segunda parte de los medios generales de cultura moral, hemos señalado como uno de ellos la *disciplina* (**104**), en la cual viene como á resolverse toda esa esfera de la edu-

cación; de aquí que haya podido decirse que «una teoría de la disciplina no es otra cosa que una teoría moral» (1). No consistiendo sólo, como ya se dijo, en la aplicación de un sistema, mejor ó peor ordenado, de premios y castigos, tiene por objeto la dirección del niño en todas las esferas de su actividad, de modo á hacerlo apto para gobernarse por sí mismo. En las escuelas abraza cuanto directa ó indirectamente contribuye al gobierno de ellas, á fin de que todo marche con orden y los alumnos desempeñen bien sus trabajos y cumplan con exactitud sus deberes (2). Tratando de caracterizar la disciplina, respecto de la que será siempre poco cuanto se haga para mantenerla y establecerla sobre bases sólidas, ha dicho M. Guizot:

«La disciplina no basta para dar la moralidad ni la ciencia; pero pone por sí sola las almas en la disposición necesaria para recibirlas. La disciplina inspira el gusto y el hábito del orden, del que ofrece el espectáculo; prepara á los maestros para mantener, á su vez, la subordinación y la regularidad entre sus alumnos, y

---

(1) Rousselot, en su citado libro *Pedagogía para el uso de la primera enseñanza.*

(2) «Esta palabra (la de *disciplina*) proviene, como la de *discípulo*, del latín *discere*, aprender. Etimológicamente tiene un sentido extenso, pues designa el hecho de aprender y la manera de hacerlo; como *doctrina* (de *docere*, enseñar), significa el acto y la manera de instruir; después, y por una extensión natural, *disciplina* se dice á veces de las cosas mismas que se aprenden, como doctrina de las cosas mismas que se enseñan.—Pero esta no es la acepción lata y un poco vaga que ha prevalecido en el lenguaje. El uso ha distinguido las palabras *disciplina* y *doctrina*, no sólo en lo que la una mira al alumno y la otra al maestro, sino refiriendo, sobre todo, á la palabra *doctrina* la idea de *enseñanza* y de dirección *intelectual*, y á la palabra *disciplina* la idea de *educación* y de dirección *moral*. La disciplina es el conjunto de las reglas y de las influencias mediante las cuales pueden gobernarse los espíritus y formar los caracteres. Estos medios de acción pueden ejercerse, ya sobre el educando aislado, bien sobre una reunión de alumnos; y pueden aplicarse, ora á

en razón del vigor ó del relajamiento de la disciplina que la juventud saca de la escuela, ó ese menosprecio de toda regla, que la hace más tarde rehacia al freno de las leyes, ó esa deferencia á la autoridad legítima que, en un Estado libre, realza la dignidad del ciudadano».

Estas últimas palabras de Guizot declaran cuál es la trascendencia que tiene para el hombre la disciplina á que se le somete en la niñez. Constituye, en efecto, la disciplina un medio de educación práctica, pues que acostumbrar á ella á los niños equivale á preparar al hombre para la vida ordinaria, en la que el hábito de gobernarse á sí mismo—fin práctico de la disciplina—es de necesidad imperiosa para formar buenos ciudadanos. Así en el hogar doméstico como en la escuela, la disciplina tiene el mismo objeto que la ley positiva en la sociedad: el mantenimiento del orden, el cumplimiento del deber y el respeto á los derechos de los demás; y, como fácilmente se comprende, acostumbrar á los niños desde pequeños á todo esto, es darles hábitos de sociabilidad, imprimir á su conducta direcciones morales cuyo influjo beneficioso se sentirá más tarde en la vida social.

---

inteligencia, ora á la voluntad, ora á otras facultades, ó bien sobre todo, al conjunto del desenvolvimiento intelectual. Como la disciplina es principalmente necesaria y sus ventajas más manifiestas cuando se trata de educación colectiva y de imprimir una dirección de conjunto, la palabra despierta muy particularmente la idea de escuela ó de colegio; y por extensión, en vez de reservarla al gobierno de los niños, se ha dicho la disciplina de un ejército, la disciplina de un monasterio ó de una asociación; hoy día se dice también la disciplina de un partido político». (Buisson. *Dictionnaire de Pédagogie*. París, Hachette et Compagnie.)—Conforman en parte los primeros conceptos de este pasaje con las acepciones que el *Diccionario* de nuestra lengua (edición de 1884) da á la palabra *disciplina* que según él es: «Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral. || Arte, facultad ó ciencia. || Regla, orden y método en el modo de vivir. Tiene mayor uso hablando de la milicia y de los estados eclesiásticos, secular y regular».

Concretándonos á las escuelas, harto se comprende que serán inútiles en ellas cuantos esfuerzos hagan los maestros para educar é instruir á los alumnos si previamente no establecen, y saben luego mantener, un *orden* determinado, que les permita dirigir á los escolares según sus propósitos y exija la marcha que al efecto les precise seguir; orden que implica el gobierno general de las clases, imposible de mantener sin un buen régimen disciplinario, esto es, sin el conjunto de medios de acción que faciliten al maestro asegurar el resultado á que encamine sus esfuerzos. De aquí que se repita que «tanto vale la disciplina, tanto vale la escuela».

146. Ya hemos dicho (**105**) que la base de toda disciplina hay que buscarla en la obediencia del niño, obtenida de la manera racional que expusimos en el lugar recordado y como resultante de la conciliación que debe establecerse entre la libertad del educando y la autoridad del educador; hecho este recuerdo, por lo que importa tener en cuenta el precepto á que se refiere, tratemos de indagar los *principios fundamentales* en que precisa inspirarse para establecer un buen régimen disciplinario, así en la familia como en la escuela.

Si, como antes hemos afirmado, una teoría de la disciplina no es otra cosa que una teoría moral, un sistema disciplinario no es más que la aplicación de los datos psicológicos que resultan del estudio de los sentimientos y la conciencia (1). Añadamos que, además de sobre estos dos factores de nuestra naturaleza psicológica, la disciplina obra, como su mismo objeto lo declara, sobre la voluntad, cuyo libre ejercicio trata de regular (en cuanto que se dirige á seres libres), y, por otra parte, sobre la inteligencia, que, como ya vimos (números del **111** al **114** y **142** y **143**), es un medio de

(1) Rousselot. Obra citada en la primera de las dos notas precedentes.

dirigir la voluntad y la conciencia moral, valiéndose de la instrucción, la reflexión y la razón. Ya lo hemos dicho: sin luces no hay moral; pero á la vez es preciso dirigir moralmente la inteligencia para que su acción sobre aquellas facultades sea adecuada, conforme con los principios de la moralidad. La disciplina, en cuanto que se dirige á seres sensibles, inteligentes y libres, necesita tener en cuenta la naturaleza de la sensibilidad, la inteligencia y la voluntad, y apoyarse, por lo tanto, en la psicología, que le da sus principios fundamentales, máxime cuando, por lo mismo que el niño está en vías de formación, la disciplina no sólo dirige sus facultades, sino que contribuye á desenvolverlas. En este sentido, la consideramos como un instrumento de educación (en lo que se diferencia de la ley positiva) y se apoya en la psicología, cuyos datos constituyen sus principios.

Conociendo estos datos se conocerán también los móviles que impulsan al niño á obrar y de los que, en su consecuencia, puede valerse el educador para dirigirlo; estos móviles, que son tan variados como las manifestaciones por que se expresa la naturaleza infantil, constituyen otros tantos medios disciplinarios, y según ciertos pedagogos, pueden referirse todos á estos cuatro grupos principales: 1.° Los sentimientos personales: el miedo, el placer, el amor propio. 2.° Los sentimientos afectuosos: el amor á los padres, el afecto á los maestros. 3.° El interés reflexivo: el temor al castigo, la esperanza de las recompensas. 4.° La idea del deber. «Los medios disciplinarios, dice Compayré, que acepta también esta clasificación (1), consisten precisamente en obrar sobre esas inclinaciones; ellos ponen en juego los resortes de la actividad. Los mejores son los que interesan á la vez al mayor número de sentimientos y se apoyan sobre el mayor número de ideas. Y no habría nada más malo

(1) Véase su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

que un sistema de disciplina exclusivo que sólo tendiese á desenvolver una sola emoción, el miedo, por ejemplo, el amor propio ó la afección misma» (1). Sin desconocer esto, antes afirmándolo categóricamente (como que es una exigencia de la educación integral), no puede negarse que las inclinaciones (instintos y sentimientos) son los móviles más generales y eficaces de que el educador puede valerse para fundar y mantener la disciplina, mediante la cual, y á este efecto, se obra sobre la sensibilidad por el placer y el dolor, las recompensas y los castigos; sobre la inteligencia, por la reflexión y los principios de la razón, y sobre la voluntad y la conciencia moral, por todos esos medios, conjuntamente con la cultura y el ejemplo.

147. Considerados en su más amplio sentido, son muchos y muy variados los *medios disciplinarios*, en cuanto que como tales pueden estimarse cuantos elementos utiliza el educador para dirigir, en todas las esferas de la actividad, á sus educandos; pero es claro que de esos elementos hay unos que se dirigen más especial y directamente que otros á la disciplina, á ordenar la conducta de los niños y á hacer que éstos cumplan sus deberes; y de aquí la división en medios *indirectos ó preventivos* y *directos ó inmediatos*. Esta división, que nos ha de servir de base para establecer toda la doctrina y señalar todos los medios de acción concernientes á la disciplina, se pone más de manifiesto y

---

(1) Sin duda que, como dice el autor citado, lo mejor sería que el niño, comprendiendo su verdadero interés y su deber, trabajase y obedeciese por un acto desinteresado de su voluntad, sin subordinarse á otro móvil que al que representan esos dos principios; pero este es un ideal que ni aun en el hombre formado se realiza sino muy raras veces. De aquí que ninguno de los móviles señalados en el texto á que se refiere esta nota deba excluirse en la disciplina, en particular tratándose de las escuelas, y que á todos sea preciso acudir en bien de esta disciplina y del niño mismo.

tiene mayor alcance en la escuela, donde los medios indirectos, con hallarse más determinados, son más en número, por lo mismo que se trata del gobierno de varios niños que hacen vida en común y constituyen una pequeña sociedad que requiere ser dirigida y ordenada por ciertas reglas, como la sociedad general, máxime cuando «educar no es sólo prever, sino asimismo prevenir» (1). Estas mismas circunstancias hacen también más necesaria en las escuelas la adopción de los medios directos, encaminados á mantener á cada alumno en el cumplimiento de sus deberes, á que sufra las consecuencias de faltar á ellos y á que no conculque los derechos de los demás.

Conforme, pues, á la división establecida, examinaremos en las páginas siguientes los diferentes medios disciplinarios de que pueden valerse los educadores para reglar la conducta de sus educandos, así en la familia como en la escuela.

148. A los primeros medios á que debe acudirse en todo caso, lo mismo en la familia que en la escuela, para someter á los niños á una disciplina sólida y eficaz, es á los que hemos llamado *indirectos*, que son de los que se origina la denominada disciplina *preventiva*, cuyo objeto es, como ya indica este calificativo, precaver y prevenir, en vez de castigar y premiar; así como la higiene evita la medicina, la disciplina preventiva hace innecesarios, ó al menos los reduce á la menor expresión posible, los premios y castigos, en que, como ya hemos dicho, se hace consistir vulgarmente los llamados sistemas disciplinarios.

La disciplina preventiva tiene por objeto acostumbrar á los niños insensiblemente, sin acudir á estímulos directos ni á medios coercitivos, á cumplir sus deberes, á

(1) GREARD, en su Memoria sobre *L'esprit de la discipline dans l'éducation*.

hacer lo que deben, á desempeñar todos sus trabajos con orden y regularidad, á no estar ociosos nunca en las escuelas, en las que por esto se consideran como medios de acción de ese modo de disciplina, y además de otros generales de que luego se hablará, la clasificación de los niños y, sobre todo, la distribución del tiempo y el trabajo (1). Cabe decir, por lo tanto, que todos los medios pedagógicos de que dispone un educador lo son de disciplina en cierto sentido, incluso los relativos á las condiciones de los locales y el mobiliario de las escuelas, y los que en la enseñanza, dada en éstas y fuera de ellas, tienen por objeto cautivar la atención y despertar el interés de los niños, así como cuanto

---

(1) Es general entre los pedagogos, la opinión de considerar estos elementos escolares como medios de disciplina. «El empleo del tiempo, dicen, es el principal medio de establecer la disciplina... La cuestión de la disciplina es en gran parte una cuestión de enseñanza y de método». Análogas afirmaciones hacen respecto de la clasificación de los niños, considerada también como una de las *condiciones materiales* de la disciplina escolar, de las que forman parte las de los locales de escuelas, los libros y registros que debe llevar el maestro para la matrícula y asistencia de los niños, la contabilidad, etc. «Lo que perjudica al sostenimiento de la disciplina, se ha dicho también, así como al progreso de los alumnos, es que en la misma clase se hallen reunidos por la fuerza de las cosas alumnos muy desiguales por la edad, por el grado de instrucción, por el desenvolvimiento intelectual. El desorden es el resultado casi necesario de semejante desproporción y de esas desigualdades. Nada más importante, por consecuencia, que la clasificación de los alumnos». En una *Memoria* ó resumen de las opiniones emitidas en las conferencias pedagógicas de París (1879) acerca de los medios más propios para asegurar una buena disciplina en las escuelas, se lee respecto de los *preventivos*: «Se ha convenido que existe cierto número de condiciones que contribuyen singularmente á asegurar el buen orden en una escuela, y que el maestro debería ante todo tratar de realizarlas, á fin de hacer inútil el empleo de los medios disciplinarios propiamente dichos. Tres cosas han parecido deber conducir á este feliz resultado: una buena instalación material de la escuela, la organización adoptada para las clases, y, en fin, el comportamiento del maestro y la consideración de que goce».

tienda á hacerles observar orden en sus trabajos y á comprender y á aplicar á sus personas los preceptos de la higiene.

Resumiendo; los medios de la que consideramos como disciplina preventiva, tienden por el arreglo y la buena dirección en todo, por su influencia previsora y como providente, á formar alrededor de los niños esa atmósfera de *orden* que es la condición primera y *sine qua non* de todo buen régimen disciplinario. En esto, más que en los premios y castigos, descansa la verdadera disciplina que requiere la acertada dirección de la niñez. Cuando los alumnos están ociosos (á evitarlo se encamina en las escuelas la distribución del tiempo y el trabajo), no sienten interés por los ejercicios (por esto se dice que el arte de dárselo á la enseñanza es también cuestión de disciplina), se hallan fatigados por el exceso de trabajo intelectual y la falta del muscular (también es ésta una cuestión disciplinaria originada en aquella distribución), están rodeados de malas condiciones higiénicas (por donde las cuestiones de local, mobiliario, etc., entran á formar parte de la disciplina como elementos de ella), no pueden ser bien vigilados (esto implica las mismas cuestiones, más las concernientes al número y clasificación de los niños en las escuelas), y reciben malos ejemplos de parte de los directores; la disciplina se hace imposible cualesquiera que sean los medios coercitivos y persuasivos, los estímulos á que se acuda para aplicarla y mantenerla, sobre todo en las escuelas, y más si están muy concurridas de alumnos.

Hay, pues, que cuidar de todos los resortes señalados si se quiere establecer una verdadera y sólida disciplina; en la inteligencia de que ésta será tanto mejor y más fecunda en buenos resultados, cuanto más prevea y prevenga y menos reprima y recompense, cuanto más se confíe la dirección moral de los niños á la eficacia de esa higiene que representan los que hemos llamado medios indirectos ó preventivos, que hacen

casi innecesario recurrir á los terapéuticos representados en los castigos y las recompensas. Por lo mismo, importa que nos detengamos á examinar alguno de esos medios, siquiera no sea más que los que reputamos como los principales; pues en cuanto á los restantes, como, por ejemplo, los que se refieren á las condiciones materiales de las escuelas, la clasificación de los niños y la distribución del tiempo y el trabajo, bastan las indicaciones hechas para que se comprenda el género de concurso que pueden prestar á la disciplina.

149. El primero de los que hemos llamado medios preventivos de disciplina hay que buscarlo en el educador, de cuyas condiciones personales y pedagógicas depende, en primer término, la *autoridad moral* que necesita tener sobre sus educandos, y sin la que nunca podrá cimentarse bien el régimen disciplinario, el cual será siempre según lo que el educador sea, esto es, según los ejemplos que ofrezca á los niños, la imparcialidad con que los trate, el modo que tenga de dirigirlos y enseñarles, la manera como cumpla sus deberes, en una palabra, según la disciplina que él mismo se imponga y la exactitud con que cumpla sus prescripciones. En esto, más que en nada, estriban las condiciones morales de todo régimen disciplinario, cuyos preceptos ó reglamentos no valdrán más en ningún caso que lo que valgan los llamados á aplicarlos, á la manera que los mejores programas y los métodos más exactos, quedan como letra muerta si quien se sirve de ellos carece de condiciones adecuadas para vivificarlos en la práctica: lo primero en esto, como en todas las instituciones humanas, es tener hombres. Es, pues, el educador el factor primero y el alma, el *spiritus intus* de toda disciplina, por lo que á sus cualidades personales y pedagógicas hay que fiar todo el éxito de la que establezca para los niños que le estén confiados.

Y como de semejantes cualidades hemos tratado ya con algún detenimiento en otra parte de esta obra (1), nos limitaremos aquí á decir que del conjunto de ellas depende la autoridad moral que ejerza el educador sobre sus educandos, ya se trate de la familia, ora de la escuela, y que en esta autoridad descansa todo el mecanismo de la disciplina, imposible de mantener si esa base falta, no está bien cimentada, ó no cooperan á establecerla todos los prestigios que requiere (el cariño y el respeto de los niños, el saber y el saber hacer, la urbanidad en las formas y el buen porte exterior, la exactitud en el cumplimiento de un deber, etc.), y de que tan celosos deben ser todos los educadores. No han de olvidar éstos que á fuerza de paciencia, de energía, de actividad, de saber, pueden adquirir verdadero dominio sobre sus educandos y dirigir bien á éstos por el ascendiente de su autoridad moral, sin el que los demás medios disciplinarios, exteriores y mecánicos en cierto modo, no sirven para nada, y son, por otra parte, casi inútiles cuando ese ascendiente se halla bien establecido y firmemente cimentado y el educador puede ejercer, respecto de sus educandos, la especie de sugestión á que con otros motivos hemos aludido, especialmente con ocasión de los ejemplos y la obediencia.

Así, pues, podemos concluir que la condición primera y más esencial de la disciplina es un *buen educador*, en el sentido más amplio de la frase; con malos educadores, la disciplina falseará por su base, será necesariamente mala, porque le falta lo principal, que es la autoridad moral del llamado á realizarla; autoridad que descansa, no sólo en las cualidades morales de éste, sino en todas las demás, muy particularmente en

---

(1) Véase lo dicho sobre las cualidades y condiciones que deben reunir los educadores, especialmente los maestros, en el tomo primero, páginas 194-215.

las que se refieren á la enseñanza. Por esto ha podido decir, con mucha razón, M. Rendú lo siguiente (1):

«Debemos estar bien convencidos de que un maestro que enseña mal y se expresa de una manera defectuosa, que no sabe emplear términos perfectamente inteligibles, que habla de un modo inconsiderado y sin ilación, que se embaraza y altera por la conducta de su clase; un mal maestro, en una palabra, se consumirá en vanos esfuerzos por establecer su autoridad: el espíritu de insubordinación nacerá de esos mismos esfuerzos».

Lo que en este párrafo se dice concretamente de los maestros y de la manera de enseñar, es aplicable á todos los educadores, y puede hacerse extensivo á cuantos elementos hemos dicho que constituyen la disciplina preventiva, pues que todos ellos cooperan por igual á establecer la autoridad moral que aquéllos necesitan para dirigir á los niños y que constituye como la piedra angular de todo buen régimen disciplinario. Precisa, por lo tanto, tener en cuenta todas las condiciones personales y pedagógicas á que antes hemos aludido, porque todas son en sí medios de disciplina.

150. Entre las condiciones á que antes hemos aludido, hay una que por ser de los mejores y más eficaces medios disciplinarios, merece aquí consideración especial. Nos referimos á la manera de proceder el educador con sus educandos en todas sus relaciones, esto es, al modo de tratarlos de ordinario.

Si el niño, como el hombre, se halla predispuesto á imitar el ejemplo y seguir las indicaciones de las personas que le han sabido inspirar simpatías, y esto se consigue principalmente dirigiéndose á su corazón, á su sensibilidad, es decir, siendo con él afectuoso, según

---

(1) En su *Manuel de l'enseignement primaire, Pédagogie théorique et pratique.*

en este tomo hemos tenido ocasión de mostrar reiteradas veces (en los números **19** y **20** en particular), se infiere que uno de los medios indirectos y generales de disciplina consiste en el *afecto* con que se trate á los niños, en el amor con que se les dirija en todas las relaciones, en la simpatía que de este modo sepa despertar hacia sí el educador en el corazón de sus educandos. Si, como muestra la observación de la vida diaria, los niños se dejan llevar fácilmente del afecto que se les demuestra de obra y de palabra, no cabe duda de que, como se ha dicho, «el afecto es el gran medio de acción sobre ellos», en particular por lo que á la disciplina respecta: cuando el niño se persuade de que quien lo dirige es para él como un amigo cariñoso que sólo desea su bien, y que al ser justo con él lo trata con dulzura, no cuesta gran trabajo á quien lo dirige hacerse amar y obedecer de él; por el contrario, cuando no existe ese amor, si obedecen los niños, lo hacen de mala gana y siempre están dispuestos á rebelarse contra los mandatos de aquél, á alterar el orden, si se trata de la escuela, y á no hacer nada de buen grado. De aquí que consideremos como el vínculo más legítimo y firme de la disciplina el amor entre el educador y sus educandos, que el primero debe despertar y fecundar mediante la manera cariñosa é imparcial como proceda en su trato con los segundos; educadores y educandos tienen en el afecto un maestro común, que es el que debe dirigirlos en todas sus relaciones. Si los niños no aman al educador (lo que en la mayoría de los casos se debe á que éste no les ama á ellos) todo está perdido, y la disciplina socavada por su base.

No debe perderse de vista, en corroboración de las indicaciones que acabamos de hacer, que mientras más sea el afecto que los educadores profesen y muestren á sus educandos, mayor será también el ascendiente moral y de todo género que ejercerán sobre ellos y el respeto que les infundirá, lo que es de un alto precio para

conseguir que sigan sus buenos ejemplos y prudentes consejos.

Mirando, pues, á la disciplina se impone la *educación por el afecto*, que con otros motivos hemos aconsejado (1), y que implica el *amor* del educador á los educandos, que es una de las cualidades más necesarias á los que se consagran á la tarea de dirigir á la niñez.

151. Para reglar el educador su conducta en el trato con los educandos, necesita conocer á éstos bien en todas sus cualidades, y principalmente en su carácter, á fin de poder tratar á cada uno conforme al suyo, pues por lo mismo que los niños difieren profundamente unos de otros, no puede ni debe manejarse á todos de la propia manera: unos son más tenaces, y otros más fáciles de corregir; aquéllos son perezosos y apáticos, éstos prontos y diligentes; mientras que unos son solapados y retraídos, otros se distinguen por su franqueza y espontaneidad; la sensibilidad es mayor y más viva en unos que en otros. De aquí la necesidad de emplear medios diferentes, según las condiciones de los educandos, y en tal sentido más ó menos enérgicos y persistentes, persuasivos ó coercitivos; y de aquí también que consideremos como un útil elemento de disciplina el conocimiento que, por otras causas á su tiempo declaradas, debe tener el educador de sus educandos, señaladamente los maestros. Con razón, pues, ha recomendado Greard «la necesidad de ese estudio psicológico (el de los caracteres de los alumnos), en cuanto que él sólo crea la autoridad y permite ejercer sobre el desenvolvimiento moral del niño una acción fecunda» (2).

En análogo sentido se ha expresado Montesino, quien

---

(1) Aun tratándose de la educación meramente intelectual, como puede verse en el tomo VI, números **16** y **17**, páginas 43-47.

(2) *L'esprit de discipline dans l'éducation*.

al tratar de la disciplina escolar, dice entre otras cosas:

«Ni calma, ni premeditación, ni templanza, ni correspondencia entre la culpa y la pena, ni consideración al carácter físico y moral del individuo, nada, en fin, que indique racionalidad en este acto suele acompañar hoy á la imposición del castigo; porque la racionalidad no se obtiene si el maestro no tiene una idea clara del objeto á que se dirige su ministerio, y para poderla adquirir, es conveniente que tenga conocimiento de los principales medios físicos, morales é intelectuales, cuya aplicación constituye lo que se dice educación de una especie ú otra, y que conozca al hombre físico y moral en la infancia; porque careciendo de nociones, por vagas y superficiales que sean, en esta materia, no es verosímil que pueda obrar con discernimiento y cordura en el ejercicio de su profesión» (1).

Bastan las indicaciones que preceden para que se comprenda que en un buen régimen disciplinario, que se caracterice por la nota de racionalidad que nuestro Montesino deseaba, hay que considerar como factor muy importante é insustituíble el conocimiento que de cada uno de los educandos debe tener el educador; conocimiento que no sólo le señalará los medios más adecuados á que deba acudir en cada caso y la medida en que necesitará aplicarlos, sino que le facilitará la tarea, siempre difícil, de juzgar á los niños, y le evitará muchas de las equivocaciones en que suelen incurrir á este respecto no pocos educadores por no conocer el carácter de sus educandos y tratarlos abstractamente (es decir, aplicando á todos el tipo que se han forjado del niño en general), con lo que reprenden, castigan y premian, con harta frecuencia, inadecuada cuando no injustamente; lo que al cabo redunda en desprestigio de su autoridad

---

(1) Cita hecha por el Sr. SAMA en el libro ya mencionado (de la «Biblioteca del Maestro», de Barcelona) sobre *Montesino y sus doctrinas pedagógicas.*

moral y en detrimento de la disciplina, por lo tanto (1).

El estudio á que nos referimos en las anteriores observaciones, deben hacerlo los maestros (aparte del concurso que les presten los conocimientos teóricos adquiridos, que nunca deben dejar de afirmar y ampliar), observando á los alumnos, no sólo en las clases (que es donde menos espontáneos son), sino en los recreos y los juegos, en los que se manifiestan, por lo general, tales como son, y en todos los demás actos de la vida escolar. A las observaciones que de este modo hagan (que también recomendamos á las demás clases de educadores, los padres principalmente), necesitan añadir las que le suministren las respectivas familias, mediante el sistema de relaciones que debe establecer con ellas toda escuela medianamente organizada, y de que más adelante tratamos por lo que á la disciplina en particular respecta.

152. Además del educador, hay que considerar á los educandos como factores de la disciplina preventiva, no en sus relaciones con aquél (que esto harto se sobreentiende y lo implica cuanto hasta aquí hemos dicho), sino en las que mutuamente mantienen entre sí cuando se educan varios bajo una misma acción, como acontece en las escuelas. De la manera como habitualmente

---

(1) Para juzgar bien á los niños, esto es, simultáneamente el interior y el exterior, como es obligado y recomienda FROEBEL, como uno de los cánones de su método, además de conducirse con ellos afectuosamente, según antes se ha dicho, con dulzura y flexibilidad, para que se espontaneen y manifiesten tales como son, precisa conocerlos, no sólo genérica, sino individualmente, esto es, en sus propensiones y aptitudes peculiares, en sus caracteres individuales. Sólo á esta condición podrán dirigirlos bien y fundar sobre sólidas bases la disciplina, con frecuencia perturbada y menoscabada por causa de los errores en que los educadores incurren al juzgar los actos de sus educandos, por falta de ese conocimiento, cuya adquisición recomendamos, por lo mismo, con insistencia á los maestros.

lleven los niños esas relaciones, depende que haya ó no armonía entre ellos y, por lo tanto, orden, el cual se perturba con frecuencia, y con él la disciplina, cuando esa armonía se altera, en cuanto que los niños se faltan mutuamente, lejos de cumplir los deberes que tienen unos para con otros, los infringen, y todo es entre ellos desorden y malestar.

Al intento de evitar esto, precisa fomentar por los medios posibles el afecto entre los niños, para lo cual debe empezar el educador por ser afectuoso con todos ellos, como más arriba hemos dicho. Mientras más sinceramente afectuosas sean esas relaciones, menos serán las faltas de palabra y obra que tan frecuentes son en las reuniones de niños, sobre todo entre hermanos y condiscípulos, y que tanto contribuyen á alterar la disciplina, puesta de continuo en peligro de relajarse, por la enemiga de unos contra otros, por las acusaciones que en virtud de ello se hacen, por la desconsideración con que se tratan, por las riñas de palabras y aun de hechos que todo esto origina, y, en fin, por la aspereza de relaciones á que semejante estado de cosas da lugar, muy particularmente en las escuelas, en que todo lo dicho es causa de agresiones, delaciones y enojos que alteran el orden de las clases, perturban la marcha de los ejercicios y hace que los discípulos se estorben unos á otros en el desempeño de sus trabajos, en el cumplimiento de sus deberes.

Todo educador, pues, que se preocupe como debe de la disciplina, ha de cuidar con esmero de que sean estrechas y afectuosas las relaciones entre sus educandos, que ha de procurar se hallen unidos por los lazos del más sincero cariño (1). Al atender los educadores á esta

---

) Nótese que lo que aquí proponemos no es más que una consecuencia legítima de la *educación por el afecto*, la cual no ha de mirarse sólo desde el educador propiamente dicho á los educandos, no también al respeto de éstos entre sí, en cuanto que en cierto

exigencia, que particularmente obliga á los maestros, han de tener en cuenta que al mismo tiempo que afianzan la disciplina, cultivan en los niños los sentimientos sociales, lo que si en las clases es necesario, lo es más en la familia, por lo mismo que en ella están algo relajados esos sentimientos y no existen tantos medios de desenvolverlos como en las escuelas. Concretándonos á éstas, no estará de más notar que al atender por dicho medio á la disciplina de ellas, se atiende á la vez á la social, como al comienzo de este capítulo observamos (**145**), con la circunstancia de que al cultivarse la afección se fecunda la simpatía, que es base de todos los sentimientos sociales.

153. Al tratar de las mutuas relaciones de los niños, no puede menos de tocarse un punto estrechamente ligado con la disciplina, como que se refiere á la intervención que suele darse en ella en las escuelas á los mismos niños, nombrándolos *vigilantes*, *inspectores*, *monitores*, etc., de las respectivas clases.

Con frecuencia se imponen estos nombramientos por virtud del crecido número de alumnos y del sistema de enseñanza que adopta el maestro; punto acerca del cual expusimos á su tiempo nuestra opinión (1). Ya entonces dijimos lo bastante para que se comprenda que no somos partidarios del sistema *monitorial*, en cuanto que los escolares nunca podrán reemplazar, ni en medianas condiciones siquiera, la acción más inteligente y expe-

---

modo cada uno y todos juntos cooperan á la educación de los demás, siquiera no sea más que por la influencia que todos recibimos del medio social en que vivimos; en tal sentido, el modo de educación que llamamos por el afecto, sería deficiente si la afección no se refiriese á los educandos entre sí; se entiende á los que se educan en un mismo medio y bajo una misma dirección pedagógica.

(1) En el tomo VI, números **115** al **120** (páginas 308-321), tratamos en particular de los *sistemas de enseñanza* y de la mayor ó menor intervención que en cada uno de ellos se da á los escolares.

dita siempre del maestro; el cual necesita y debe estar en constante y directa comunicación con sus discípulos si ha de educar, en el genuino sentido de la palabra, y dar verdadera enseñanza, la que á cargo de escolares, siquiera sean los más aptos de las clases, no pasará de ser mecánica, rutinaria, meramente verbalista y memorista, asaz deficiente y nunca educadora. En esto estriban los principales inconvenientes del sistema llamado mutuo y de los mixtos fundados predominantemente en él, y las ventajas del individual y el simultáneo (sobre todo cuando éste tiene por base aquél), así como de los mixtos fundados en los dos últimos. Pero aparte de las funciones monitoriales, por las que los alumnos, ejerciendo de *instructores*, las desempeñan docentes, convirtiéndose en submaestros, es lo cierto que en muchas escuelas, aun cuando el profesor dé directamente todas las enseñanzas, la falta de ayudantes ó auxiliares, el excesivo número de alumnos y el mismo sistema de enseñanza, siquiera se haya adoptado el mejor pedagógicamente considerado (el simultáneo con una gran base de individual), no tienen los maestros más remedio que valerse de algunos de los escolares para que les ayuden á mantener y conservar el orden en toda la clase ó en las secciones que al efecto se les encomiendan; y de aquí los *vigilantes*, *inspectores de orden*, *inspectores de clase* y otros funcionarios llamados á intervenir más ó menos en la disciplina de las escuelas, como lo indican las denominaciones con que se designan esos cargos.

Concretándonos á este último extremo, es decir, á la intervención de los niños en la disciplina escolar, de la que, cuando ejercen dichas funciones, son instrumentos de orden, y, por lo tanto, factores importantes, hay que reconocer primeramente que, aparte de que es difícil encontrar niños que reunan las condiciones de discreción, tacto é imparcialidad exigidas por la índole misma de las funciones que se les enco-

miendan, y de las que depende el mantenimiento del orden, base fundamental de la disciplina (la cual no consiste en ese orden puramente material y aparente que los vigilantes, inspectores, etc., pueden imponer); aparte de esto, decíamos, es evidente que otorgando á ciertos niños los indicados cargos, se fomentan, á poco que respecto del particular se descuiden los maestros, las enemistades, la envidia, los celos y la malquerencia entre todos los escolares, así como el orgullo y la vanidad en unos y la humillación y el encono en otros, estableciendo jerarquías, dando pretexto para que se satisfagan ciertas venganzas y engendrando otras, ó el deseo de realizarlas (1). Todo esto socava por su base la verdadera disciplina, la disciplina interna y propiamente moral (que no la material y aparente que imponen los niños), por más que al exterior aparezca, si no asegurada, mantenida: el orden moral no existe realmente, y la cultura de los sentimientos sociales se contraría sobremanera por semejante modo, como tuvimos

---

(1) No todos los que de esta materia tratan conforman con las ideas aquí sustentadas, que son las más generales en las modernas corrientes pedagógicas; pues los hay que opinan que, aun en los casos en que los maestros se basten por sí mismos ó por tener auxiliares adultos, sería bueno no privarse de un medio de disciplina (el concurso de los niños en funciones activas) de que para la misma educación puede sacarse un gran partido. «El sistema monitorial, dice Rendú (en su *Manual* más arriba citado), habitúa á los alumnos á mandar y obedecer alternativamente; los plega al respeto de la ley, despertando el sentimiento de la jerarquía; ejerce una feliz influencia hasta sobre las disposiciones morales del maestro, descargándole de una tarea pesada y permitiéndole reservar su libertad de espíritu y de acción en provecho de la parte verdaderamente intelectual de la enseñanza». A pesar de estas ventajas (y cuenta que no tenemos por tal la que se refiere á despertar el sentimiento de la jerarquía), insistimos en aconsejar á los maestros que restrinjan todo lo posible, y siempre en las condiciones que les indicamos, la intervención de los alumnos en la disciplina, en el concepto que implican los cargos de vigilantes, inspectores, etc.

ocasión de notar en el capítulo IV de la primera parte (**59**).

Los inconvenientes señalados, inherentes siempre al sistema de dar intervención, á los niños en uno ú otro concepto, en el régimen disciplinario escolar, se obvian cuando el maestro ejerce por sí mismo la vigilancia; lo cual sólo puede tener lugar en las clases poco numerosas, en las que cabe que se dirija y atienda á la vez á todos los alumnos, ó cuando tiene un ayudante ó auxiliar que hace sus veces, mientras él se halla ocupado con alguna sección. Pero fuera de estos casos, que son los menos, precisa valerse de los escolares para velar por la disciplina, en la que la intervención de éstos se impone como una necesidad, como un mal necesario, y lo que al maestro toca procurar es hacerla lo más eficaz y lo menos perjudicial posible.

Al efecto, debe reducir á lo más preciso semejante intervención, valiéndose de los niños más aptos para ejercerla, teniendo en cuenta que el alumno mejor para el caso no es siempre el mejor vigilante ó inspector, cargos para los cuales debe elegir á los escolares de más paciencia, comedimiento, imparcialidad, saber hacer, y, como dice M. Dunn, que á la firmeza de carácter unan cierta animación, sin la que no puede obtenerse resultado; en una palabra, hay que dar la preferencia á los de mejor conducta y más probadas condiciones morales. En cuanto á los niños llamados á desempeñar los indicados cargos, no deben estar autorizados para otra cosa que para llamar al orden á los que falten á él, descuiden sus trabajos, distraigan á sus compañeros, etc., y en caso de reincidencia, ponerlo en conocimiento del maestro, que es á quien incumbe apreciar la falta y aplicar el correctivo; han de ser esos funcionarios como los ojos del maestro, pero nunca deberán reemplazarle en punto á criterio y á acción, por lo que dicho se está que no han de imponer castigos ni otorgar premios, que es lo que más se presta á abusos y

equivocaciones y á fomentar las rencillas, venganzas, enemigas, etc., de que antes hemos hablado, y que tanto conviene evitar, no sólo en bien de la disciplina, sino de la cultura de los sentimientos.

Tales son, pues, el carácter y los límites en que debe darse á los niños intervención en la disciplina de las clases, se entiende como funcionarios encargados *ad hoc* de vigilar por ella y sostenerla; añadamos, para completar lo dicho, que el maestro ha de procurar que las quejas que los funcionarios mencionados le den respecto de los niños que falten, no revistan el carácter de *delaciones*, para lo cual hará entender á todos que semejantes quejas no constituyen una delación, sino que son consecuencias naturales de la falta cometida por el delincuente, y que al ponerla en su conocimiento el vigilante ó inspector, lo hace, no por enemiga ni deseo de causar mal á un compañero, sino en cumplimiento de un deber, al que de otro modo faltaría haciéndose á la vez cómplice del delincuente, quebrantando una obligación y siendo infiel á la confianza depositada en él por el maestro. De estas y parecidas consideraciones se valdrá éste para que á las quejas ú observaciones de los vigilantes, inspectores, instructores, etc., no den los demás niños carácter de acusaciones ó delaciones, y no las estimen como un mérito en quien, autorizado ó no, las hace, ni sirvan para despertar los sentimientos de malquerencia á que antes hemos aludido.

Después de esto, fácilmente se comprende que, lejos de favorecer, deben reprimir los maestros, y en general todos los educadores, las acusaciones y delaciones que con frecuencia hacen los niños de sus compañeros, sin hallarse revestidos de ninguno de los susodichos cargos; porque, aparte de que mediante ellas se aflojan los vínculos de compañerismo y se crean enemistades (todo lo cual redunda en perjuicio de los sentimientos sociales), semejantes acusaciones son, por lo general,

injustificadas, pues con frecuencia, y cuando no se deben á defectos de carácter y á malos hábitos, obedecen á rencillas personales, al deseo de venganza y á otros móviles por el estilo. Cuando el maestro favorece tales delaciones ó no les pone correctivo, se erige en sistema el *espionaje*, de que ningún educador que estime la dignidad de su ministerio, debe valerse nunca; en las escuelas es el mejor medio de destruir la verdadera disciplina.

154. Tratándose de los niños educados en común, no puede menos de tenerse en cuenta la *emulación*, estimada por la mayoría de los pedagogos como uno de los resortes esenciales de la disciplina. Habiéndose tratado ya en este tomo de la cultura de ese sentimiento, así en su aspecto positivo como en el negativo (**37**), lo que á nuestro actual propósito importa dejar asentado es que, tomada la emulación en su más genuino sentido, esto es, en cuanto supone el deseo noble de igualar lo que se admira, de ocupar un lugar honroso entre los demás, conformamos con dicha opinión, toda vez que mediante el sentimiento que nos ocupa ahora, son llevados los niños, no sólo á sobresalir, respecto de sus compañeros, en aplicación, sino también, y al mismo tiempo, en toda su manera de comportarse, lo cual será tanto más provechoso para la disciplina, cuanto menos se deba al estímulo de las recompensas y más se funde en el deseo legítimo de agradar á los demás, y aun de sobrepujar á los mejores, lo que implica una tendencia acentuada hacia el bien y un como anhelo de perfeccionamiento, de que el gobierno de los niños, y, por ende, el de las escuelas, resulta al cabo grandemente beneficiado.

Pero para que esto sea así, es menester vigilar mucho la emulación, cuidando de desenvolver lo que de sentimiento social tiene y evitando que degenere en mero egoísmo, en envidiosa rivalidad, en celos, en to-

dos los inconvenientes que entraña, como en el lugar citado dijimos, y por los cuales puede relajarse la disciplina en vez de afirmarse, como sucede cuando se convierte en verdadera hostilidad; pues entonces engendra la antipatía y cuantas malas pasiones se originan de ella. En este caso, excita la vanidad y el orgullo en unos niños, humilla y desanima á otros, y provoca en todos la envidia y los celos; con lo que al aflojar los lazos del compañerismo (por lo que debilita los sentimientos de simpatía y fortalece los antipáticos ó egoístas), contribuye grandemente á relajar la disciplina, produciendo entre hermanos, amigos y condiscípulos, sobre todo entre los primeros, las rencillas, enemistades y enojos de que antes hemos hecho mérito, y que tanto precisa evitar en bien de la disciplina misma, imposible de mantener, aun recurriendo á los medios coercitivos más enérgicos, cuando la emulación toma semejante carácter y produce tales resultados (1).

En esto se fundan los pedagogos que rechazan la emulación como medio de educación é instrumento de disciplina, los cuales le reprochan de: 1.° desviar la atención de los niños del pensamiento del deber, para

---

(1) Se producen con más frecuencia y son más acentuados estos inconvenientes de la emulación, que en la escuela en la familia, donde se da, ó al menos es más común que se dé, la que Guizot llamara «la emulación de uno por uno», como, por ejemplo, la que se establece entre dos hermanos, á diferencia de «la emulación de uno por varios», que es la que se establece entre un niño y otros de sus condiscípulos. Asintiendo á la observación de Guizot, cuya exactitud es notoria, cabe concluir que en la educación doméstica es en la que hay más peligro de que la emulación tome las malas direcciones que quedan señaladas en el texto, y contra las que más prevenidos hay que estar al poner en juego el resorte que representa esa inclinación, que por lo mismo ofrece menos inconvenientes en la escuela, en la que, como dicho autor observa, «hay siempre en los triunfos mismos de los mejores alumnos, una fluctuación alternativa, que apenas permite á uno de ellos llegar á ser especialmente el rival malcontento ú orgulloso de otro».

llevarla sobre la recompensa; 2.°, hacer honrar por los niños, no el mérito, sino el éxito; 3.°, sobrexcitar la vanidad en los unos y humillar y desalentar para siempre á los otros; 4.°, provocar la ojeriza y los celos entre compañeros; y 5.°, hacer tomar para toda la vida el hábito detestable de buscar las distinciones, de intrigar por el primer lugar, de perseguir los honores y de no contentarse con una posición media y una oscuridad tranquila».

«Estos inconvenientes, dice Compayré, de quien tomamos el anterior resumen (1), pueden, en efecto, resultar de una emulación mal comprendida y mal dirigida; pero se evitarán sin mucho trabajo por un maestro hábil que ponga cuidado en no materializar la emulación, de no tener sólo en cuenta las cualidades naturales de sus alumnos, que no abuse de las recompensas exteriores, que sepa reanimar á los vencidos é impedirles experimentar mucha amargura por su falta, al mismo tiempo que llame á los vencedores hacia la modestia, y, en fin, que no aplique desmesuradamente el resorte de la emulación ni la haga degenerar en las sobrexcitaciones dañosas de la ambición».

Implican estas juiciosas indicaciones un exquisito tacto por parte de los educadores para emplear la emulación como instrumento educativo y disciplinario, en cuanto que, á la vez que excitarla, necesitan reprimirla, á fin de que no degenere en vicio ni dé por resultado los defectos que acaban de señalarse; cuanto se recomiende á los educadores que no se valgan para estimularla del incentivo de las recompensas materiales, ni de lo que pueda fundarse en la humillación de los compañeros, será poco; en esto estriban principalmente los escollos más serios que ofrece el empleo de la emulación, que, aparte de los pocos que la impugnan por los peligros que ven ella (todos los cuales se resu-

(1) Véase su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

men en definitiva en el párrafo anterior), tiene un honorable abolengo en la historia de la Pedagogía, y siempre habrá que contar con su concurso para estimular á los niños á la aplicación, al trabajo, al cumplimiento del bien y á la virtud, de la que es como un aguijón, según ya dijera el sabio Fenelón (1).

Una observación para terminar este punto. Así en la familia como en la escuela, ha de ponerse particular cuidado en que la concurrencia y el esfuerzo consiguiente que la emulación presupone, no dependan en nada del azar ni del momento, como sucede, por ejemplo, en los exámenes, en el desempeño de algún trabajo improvisado, etc.; porque, aparte de que en estas luchas periódicas se producen alternativas de fiebre de trabajo y de languidez, perjudiciales siempre para el alumno, máxime cuando lo primero impulsa á los niños á un esfuerzo superior al que puede pedirse á sus fuerzas (esta es una de las razones por que empieza á

---

(1) Como en el texto insinuamos, la emulación tiene un ilustre abolengo en la Pedagogía, sobre todo considerada como resorte de la disciplina. Desde los tiempos de Esparta y Atenas la recomiendan en tal sentido los más grandes pedagogos, el mismo ROUSSEAU inclusive, quien no obstante aislar y no dar compañeros á su Emilio, quiere que éste rivalice al menos consigo mismo, imaginando una especie de emulación personal, á la que se refiere M. FEUILLET (*Mémoire sur l'émulation*) cuando dice: «Hay en la educación aislada una especie de emulación, ó mejor una imagen de la emulación, que es resultado de la comparación que uno es llevado á hacer de sí consigo mismo; de donde nace el deseo de exceder después nuestros esfuerzos cuando el deseo se halla ligado á la esperanza de una recompensa». Seguramente hay que contar con este género de emulación, cuya existencia nos atestigua á todos la propia experiencia. ¿Quién, después de realizado un acto bueno, no se ha sentido alguna vez estimulado por el deseo de hacer más ó realizarlo mejor de lo que de primera intención había hecho? Basta esta indicación para que se comprenda el partido que en provecho de la disciplina puede sacarse de emulación semejante, si el educador ha sabido infundir en el alma del educando el deseo de su propio y general perfeccionamiento.

pronunciarse la opinión culta contra los exámenes), es evidente que los resultados de la lucha no siempre son los correspondientes, por ser debidos con frecuencia á la casualidad, al estado de ánimo del niño, á las circunstancias que le rodean y á otras causas. Por esto creemos que debe procurarse que la lucha que supone la emulación, así tratándose de la instrucción como de la disciplina, sea, en vez de periódica, permanente, y que para juzgar de sus resultados se tengan en cuenta, no los debidos á tales ó cuáles pruebas, y menos si revisten el carácter de periódicas y preparadas, como los exámenes, sino los que ofrezcan los ejercicios diarios, toda la vida escolar del niño (1). De este modo será más persistente y general la emulación, y la concurrencia y lucha que implica revestirán caracteres más nobles, no se objetivarán tanto en los compañeros y ofrecerán menos peligro de producir los inconvenientes que antes hemos dicho que precisa evitar para que la emulación sea, en vez de nociva para la cultura de los sentimientos y la disciplina, fecunda á ambos respectos, en buenos resultados.

155. Habiendo tratado del educador y el educando como factores de la disciplina, resta por considerar el concurso que á la misma pueden prestar, estableciendo entre sí mutuas relaciones, la familia y la escuela,

---

(1) Esto último constituye el mejor examen, y no el acto preparado y por ello formalista, algo de comedia, como ya dijera Montesino, que además del inconveniente señalado en el párrafo á que se refiere esta nota, ofrece otros no menos graves, como, por ejemplo, el que le imputa la higiene, de sobrecargar excesivamente de trabajo la inteligencia y producir la consiguiente sobrexcitación cerebral, á que se debe que muchos niños padezcan enfermedades de cuidado y no lleguen nunca á ser lo que podían y debían, de haberse seguido con ellos conducta más juiciosa. Es muy natural, pues, y se halla muy justificada, la tendencia á suprimir los exámenes.

según que se trate de la educación pública ó de la doméstica. La acción mancomunada de ambos factores, que recíprocamente pueden auxiliarse por sus observaciones, advertencias y consejos, hasta en lo que concierne al conocimiento de los educandos, según lo que antes hemos dicho (**151**), puede dar excelentes y positivos resultados en la tarea de dirigir á los niños, por lo que debe estimarse como un elemento eficaz de disciplina.

En efecto; si por el medio indicado cabe que los padres ilustren á los maestros en puntos esenciales relativos al carácter, genialidades, conducta, etc., de sus hijos, los maestros á su vez pueden aportar á la familia noticias de no escaso interés á este respecto; de cuyo modo la acción que en una y otra parte se despliegue, lejos de esterilizarse en esfuerzos aislados, y aun de ser contraproducente, como acontece con frecuencia, convergerá á un mismo fin y será más fecunda en resultados positivos. En este concepto, hay que insistir en recomendar á los maestros la necesidad de que procuren, por cuantos medios estén á su alcance (y que ya con otros motivos les hemos señalado), establecer relaciones entre ellos y los padres de sus educandos, entre la escuela y la familia; máxime cuando es común que en ésta se contraríe su influjo pedagógico, merced á las complacencias injustificadas, á los elogios inmerecidos y á los descuidos punibles de que los niños suelen ser objeto por parte de sus padres, que, en general, se hallan más dispuestos, respecto de sus hijos, á la benevolencia exagerada que á la estricta justicia. No hay para qué decir cuánto contraría y aun esteriliza esto la obra de la escuela, y cuánto importa, por lo mismo, así en interés de los niños como en beneficio de la disciplina escolar, establecer las relaciones á que acabamos de referirnos, para ejercer la acción mancomunada que presuponen y que tan necesaria es para no destruir por una parte lo que por otra se edifique; sino, por el con-

trario, afirmar mutuamente el trabajo que pongan la familia y la escuela en lo que concierne al respecto de los niños.

Refiriéndose á dichas relaciones, miradas desde el punto de vista de la escuela y aludiendo á la colaboración de los maestros con la familia, dice M. Compayré (1):

«Los mejores maestros no pueden nada, al respecto de la disciplina, sin la colaboración de los padres. «No »hay mal sistema de educación, dice M. Greard, que no »se mejore por la intervención de la familia; nada de »bien que no se gane por ella». Rollin consideraba la participación de los padres en todo lo que interesa al desenvolvimiento moral, como uno de los resortes esenciales del gobierno interior de los colegios. Lo que es verdad en la enseñanza secundaria, lo es también en la primaria. Precisa, pues, que el maestro esté en relaciones constantes con las familias, que las ilustre regularmente sobre el trabajo y los esfuerzos de los niños y que les señale los defectos de éstos (que es lo que hemos aconsejado varias veces en esta obra). De aquí la utilidad de los cuadernos de correspondencia. ¡Dichosos los maestros que puedan colaborar con los padres, y lograr de éstos que los secunden, que vigilen por sí mismos á sus hijos respecto de las lecciones que deben aprender y los deberes que han de escribir!» Y fijándose luego en la influencia moral que á este respecto puede ejercer la familia, añade: «Lo que el maestro debe, sobre todo, pedir á la familia es que no haga desviar sus propios esfuerzos, que no contradiga sus enseñanzas, que añada también su acción más secreta, pero más íntima, más personal, á la que él ejerce por sí mismo».

«Tenemos el derecho de esperar mucho, dice al mis-

---

(1) En su citado *Curso de Pedagogía teórica y práctica.*

mo respecto M. Greard (1), del concurso efectivo de los padres, por poco que ellos lo quieran. No ignoramos lo que su perspicacia puede encontrar de dificultades y de obstáculos; reconocemos la parte que en ello se debe á sus ilusiones y debilidades: en razón misma de su afecto, están expuestos á llevar muy allá sus esperanzas y á desesperar muy pronto. La opinión desinteresada y fría de un maestro hábil es frecuentemente necesaria para restablecer la medida. ¿Quién, por otra parte, se halla más cerca que el padre y la madre del corazón del niño? ¿Quién puede mejor darse cuenta de sus propensiones instintivas y de sus nacientes pasiones; discernir sus cualidades de sus defectos; distinguir en sus extravíos el desfallecimiento ó la rebelión pasajera de la debilidad radical y de la resistencia porfiada; excitar, en caso de necesidad y conocer su sensibilidad; someterla, según las circunstancias, á las necesidades que se imponen y hacerle triunfar de las dificultades; seguir con prudencia las crisis que detienen ó precipitan su desenvolvimiento; tratarle, en una palabra, en todas sus transformaciones, conforme á su temperamento, y darle el régimen moral que le conviene?»

156. La mejor manera de asegurar la disciplina será siempre y en todos los casos, así en la familia como en la escuela, aquella en que, por virtud de un discreto empleo de los medios indirectos que nos han ocupado hasta aquí, no precise acudir á los llamados directos, todos los cuales se resumen en estas dos palabras: *recompensas* y *castigos*. Tienden estos medios, cuya combinación constituye lo que generalmente se entiende en las escuelas por sistema disciplinario, por una parte, á estimular á los niños al cumplimiento de sus deberes,

(1) En su citada Memoria sobre *El espíritu de disciplina en la educación*.

valiéndose al efecto el educador de móviles más ó menos interesados, y, por otra, á compelerles á ello, evitando que reincidan en sus faltas, mediante una acción más ó menos coercitiva.

Repetimos que lo fundamental en toda buena y verdadera disciplina lo constituyen los medios indirectos, y que será mejor educador el que en el gobierno de sus educandos acuda menos á los directos: lo mejor fuera no emplearlos nunca. Pero por razones de índole diferente, que así dependen de las condiciones de los educadores como de las de los educandos (de las de los primeros con mucha más frecuencia de lo que se cree, pues es muy común achacar al niño lo que no es otra cosa que falta de aptitud en quien lo dirige), no bastan los medios preventivos, y precisa acudir á las recompensas y los castigos, que tanto quebrantan, por mucha que sea la discreción con que se apliquen, la autoridad moral del educador, y con ella la eficacia del régimen disciplinario, que será tanto menor y más contraproducente, cuanto más se fíe en la virtualidad de esos medios directos y más se apliquen, en lo tanto. Por esto que haya que mirar con desconfianza y hasta juzgar mal de ellas, sin otros datos, las escuelas en que se prodigan las recompensas y los castigos. Empero es lo cierto que ambos medios se aplican por todos los educadores (con poquísimas excepciones, al menos), y que en su virtud se impone la necesidad de establecer bases de criterio para reducir dicha aplicación á sus límites racionales, y que en la práctica resulte lo menos perjudicial posible y se logren algunos resultados beneficiosos: tál es el objeto de las consideraciones que siguen, en las cuales hacemos caso omiso, para entrar desde luego en lo verdaderamente práctico, de las discusiones que á este propósito se suscitan, sobre el sentido y valor filosófico y jurídico de la recompensa, el premio y el castigo y otros puntos que con éstos suelen relacionarse.

157. Empezando por las *recompensas*, diremos que, como ya hemos insinuado, representan los medios de que el educador se vale para estimular á los niños al cumplimiento de sus deberes y obtener de ellos el mejor comportamiento posible en todos sentidos: á la idea del cumplimiento del deber une la recompensa, en el espíritu del niño, la de un placer que resulta de ello, lo que implica el interés como motivo de conducta. Este interés se revela bien en el género de emulación que las recompensas ponen en juego, pues es la que se funda en el deseo de distinciones que patenticen la superioridad del agraciado respecto de sus compañeros; por lo que, con no obedecer á móviles tan desinteresados como los que á su tiempo dijimos que debían ponerla en ejercicio (**154**), alimenta y fomenta el orgullo y la vanidad en los que son objeto de los premios, y la envidia y los celos en sus compañeros. En suma, el estímulo de las recompensas relaja, en cierto modo, el sentimiento de la emulación, y conduce al niño á que haga el bien, no sólo por el bien mismo, sino impulsado por móviles egoístas y el interés de la recompensa misma, con lo que la idea del deber aparece en él subordinada, cuando menos, á la del interés personal.

«El abuso, desgraciadamente general, dice Montesino, de fomentar la buena conducta de los niños por medio de la emulación, y haciendo consistir ésta en la concesión de premios y recompensas, destruye un principio moral de la mayor importancia. Acostumbra al hombre desde niño á obrar por motivos interesados, y no por convencimiento del deber: el sentimiento del deber llega á ser desconocido ó ineficaz por lo menos» (1).

Por esto que muchos filósofos y moralistas repugnen las recompensas, que el deber rechaza, como dijera

(1) Cita hecha por el Sr. SAMA en el libro ya citado, *Montesino y sus doctrinas pedagógicas.*

Kant, cúya es también esta afirmación: «Si se recompensa al niño cuando hace bien, él hará el bien para ser bien tratado», movido siempre por el acicate del interés, lo cual no constituye, ni con mucho, el ideal en que debe informarse la educación, que ha de aspirar en todo á despertar y poner en acción los móviles más desinteresados y puros. Pero por cierto que sea esto, no lo es menos que la voluntad, y sobre todo la del niño, no se mueve siempre por sólo la ley del deber, por clara que la vea, y necesita casi de continuo, para desviarse del mal y dirigirse al bien, ser aguijoneada por el dolor y el placer. «Tenemos el derecho de pensar, dice á este propósito Guizot, que el sentimiento del deber, reducido á sus propios recursos, no sería para la infancia un móvil suficiente: en todos los estados, además, y en toda edad, ese sentimiento es más la regla que el principio de nuestra actividad; él nos indica lo que debemos evitar, el camino que debemos seguir, los límites que no debemos traspasar, las condiciones, en fin, que la virtud prescribe á la acción de las facultades; pero raramente estas facultades le deben su primer impulso: su destino es enseñarnos á marchar con rectitud, más que hacernos marchar... ¿Por qué se ha de exigir de los niños lo que no se puede pretender de los hombres?... ¿Por qué ha de rehusarse aprovechar, educándolos, esos principios de actividad más ejecutivos y más inmediatos que Dios ha hecho inseparables de la naturaleza humana, dando á los hombres necesidades, intereses, pasiones?» (1).

Aunque no sea, pues, más que, como se ha dicho, «como una concesión que es indispensable hacer á la debilidad del corazón humano», hay que admitir las recompensas, que por tal motivo desempeñan, como los castigos, un papel importante en la educación; máxime

---

(1) Guizot. *Conseils d'un père sur l'éducation.*

cuando, como también se ha dicho, «es imposible poner perpetuamente en juego, en la vida ordinaria, móviles de un orden superior», los que se refieren á la idea del deber por el deber mismo, á la que toda otra ha de subordinarse en la educación, por lo cual precisa aprovechar todas las ocasiones para desenvolverla en el corazón de los niños, considerándola, según dice Rendú, como «el punto fijo al que, en la movilidad de las impresiones, retorna la conciencia, y que ella por sí sola tiene el poder de templar los caracteres, de formar el temperamento moral y de preparar al hombre en el niño». Son, pues, necesarias las recompensas, como igualmente lo son los castigos; medios disciplinarios ambos que, como dice el autor que acabamos de citar, «sugieren en todos los tiempos y en todos los países la observación y la experiencia, y que, empleados con tacto y mesura, son para el maestro (y para los educadores en general, debe añadirse) preciosos recursos. Fuera temerario privarse, por espíritu de sistema, de los concursos y de los remedios cuya eficacia ha comprobado una práctica cotidiana. Guardémonos de esas vanas teorías—testimonio de una ignorancia profunda del corazón humano—que proscriben, para la dirección de los niños, los *castigos* y las *recompensas*, cuando todos los legisladores, y Dios mismo, los han juzgado necesarios para conducir á los hombres. Las leyes de la escuela, como las de la sociedad, necesitan una sanción. Sólo que empleando esta sanción, no debemos perder de vista el fin que importa siempre proponerse; no veamos sólo en ella un medio de asegurar materialmente el silencio, el orden, el trabajo; sino busquemos siempre en su concurso el fin supremo á que debe tender todo en la escuela, á saber, el mejoramiento moral del niño» (1).

---

(1) Véase el *Manual* citado de M. Rendú.

158. Si por los motivos que dejamos expuestos hay que admitir como necesarias las recompensas, precisa aplicarlas de modo que, al ser eficaces, dañen lo menos posible á la cultura de los sentimientos que, como hemos visto, pueden debilitar y aun relajar, no favorezcan demasiado en los educandos los móviles interesados, y tiendan, por el contrario, á subordinarlos todos á la idea del deber. De aquí que sea preciso dar algunas reglas generales que sirvan como de base de criterio para su aplicación.

En primer lugar, debe tenderse siempre á que las recompensas representen ante todo para los educandos los signos exteriores de la aprobación del educador, quien ha de cuidar especialmente de no otorgarlas al talento y las dotes naturales, sino á la aplicación, á los progresos comprobados, al celo y á la buena conducta sostenida; en una palabra, no más que á lo que sea debido á la voluntad no sugestionada por ninguna clase de móviles interesados, esto es, al esfuerzo personal y espontáneo del niño. Debe además mirarse á habituar á éste á buscar la recompensa de su buen proceder en la satisfacción de sus inclinaciones más elevadas, como, por ejemplo, en el deseo de aparecer bueno, de captarse las simpatías y el afecto de sus superiores, merecer la estima de los demás, etc., y de modo alguno en móviles interesados, como el de distinguirse de otros, obtener dádivas de más ó menos valor y que satisfagan sus inclinaciones sensuales, sus caprichos, etc.; aunque esto no pueda lograrse en absoluto, el educador ha de tender á ello, así por el género de recompensas que emplee como por la manera con que se valga de ellas, no concediéndoles mérito material, evitando las que tienen por objeto satisfacer ciertos apetitos y propensiones egoístas, como la vanidad y el orgullo, y no concediéndolas, como ya se ha insinuado (**154**), á los éxitos preparados ó del momento, en que con frecuencia influyen circunstancias fortuitas y el azar. Para que la re-

compensa produzca todos sus frutos, debe aparecer como un resultado natural de la acción que se premia.

De aquí una regla muy importante y, sin embargo, comúnmente infringida por los educadores; consiste en no anunciar previamente la recompensa, en no prometerla para estimular al niño á realizar el bien, diciéndole, por ejemplo: «Si haces tal cosa, ó eres bueno, te llevaré á paseo el domingo, te daré cuartos, te compraré un juguete, ganarás tal premio», etc. La recompensa prometida previamente, en vista de un acto determinado, dice un autor de nuestros días, constituye por sí una especie de derecho para el niño y una especie de obligación para sus educadores, y nada vale, por varios motivos. La que tiene verdadero valor, y de la que pueden obtenerse excelentes resultados, es la recompensa otorgada con entera libertad, después del acto que trata de premiarse y como un testimonio de satisfacción en que el niño podía muy bien pensar y aun esperar, pero que no tenía derecho alguno de reclamar como se reclama una deuda. «Si no se sabe animar su voluntad, ha dicho á este propósito Guizot, más que por la promesa de un placer, el placer llegará á ser la ley suprema del niño y el único fin de sus trabajos: cumplir su deber no será para él sino un medio de llegar á ese fin, una idea secundaria que no adquirirá á sus ojos ni la alteza ni la gravedad que debe tener» (1). «Otra cosa es, añade un autor contemporáneo, la recompensa que, sin ser determinada de antemano, ni prometida como una especie de salario del deber cumplido, llega á continuación de este deber, y aumenta el placer que el niño encuentra en su conciencia» (2).

---

(1) Guizot. Obra citada en una de las notas precedentes.

(2) Martin (Alexandre), en su citado libro sobre *La educación del carácter*, en cuyo capítulo XIV se trata de una manera magistral el punto concerniente á las recompensas, y se desenvuelve perfectamente la regla que damos en el texto á que esta nota se refiere.

Lo dicho basta para dispensarnos de producir nuevos alegatos en justificación de la regla de conducta en cuya virtud se prescribe que las recompensas no se anuncien previamente, no se prometan á manera de señuelo, mediante cuyo aliciente sea el niño arrastrado y seducido, más que convencido, al cumplimiento del deber; sino que deben otorgarse libremente y como originadas por el acto ó los actos que se trate de premiar, evitando que el niño se produzca bien merced á un cálculo interesado y exija, en pago de haber cumplido su deber, la recompensa prometida ó, mejor dicho, estipulada.

Otra observación, en que conforman todos los pedagogos, consiste en que, cualquiera que sea la índole de las recompensas, no deben prodigarse, á fin de que no pierdan su eficacia por decaer la estima en que los niños puedan tenerlas: el abuso gasta y desvirtúa en todo, y, por lo tanto, así en las recompensas como en los castigos.

Nuestra legislación concuerda en esto con la Pedagogía y el buen sentido, mediante este precepto: «El maestro, dice, deberá excitar una saludable emulación entre los discípulos, encaminada á su mejor conducta y mayor aplicación, con el fin de que adquieran buenos hábitos morales y aprovechen la enseñanza; mas no prodigará las recompensas, para evitar que éstas pierdan su estimación, ni las dispensará en ningún caso sino á los que las hubieren realmente merecido» (1).

Terminaremos lo relativo á la base de juicio para el uso de las recompensas, con una regla general de madame Pape-Carpantier, que indica ya á cuáles debe darse la preferencia: «Vale más, en efecto, dice, que la recompensa interese al honor y al deseo de estima-

(1) Art. 27 del *Reglamento de las escuelas públicas* de 26 de Noviembre de 1838, que es el de carácter general de su clase que tenemos en España, y que á éste y otros respectos se halla vigente.

ción, que no que excite la glotonería ó el deseo de poseer».

159. Lo aconsejado en el número precedente, por vía de base de criterio para el más acertado empleo de las recompensas, tiene su natural complemento en lo que hemos de decir acerca de cada una de éstas en particular, al intento de resolver cuáles deben aplicarse y cuáles proscribirse, para lo que precisa antes indicar en qué consisten ó cuáles son las más en uso en las familias y las escuelas.

Se diferencian entre sí las recompensas que en una y otra parte se otorgan á los niños, según los sentimientos, propensiones, instintos é inclinaciones que ponen en juego, y pueden reducirse á éstas: caricias, alabanzas y palabras de aprobación; recreos y distracciones; dádivas materiales, consistentes en cuartos, golosinas, juguetes, etc., que en las escuelas se denominan *premios* y consisten en libros, estampas, útiles de dibujo y para otras enseñanzas; y, por último, las distinciones honoríficas que emplean también los maestros, como buenos puntos, vales, billetes de satisfacción, cartas de mérito, lugares de preferencia en las secciones, inscripción en los cuadros de honor, bandas, medallas y otras condecoraciones por el estilo.

Examinemos ahora el valor respectivo de estas diversas clases de recompensas.

160. De las recompensas enumeradas, las tres primeras son las admitidas sin género alguno de dificultad; antes bien, son estimadas como las únicas á que debiera acudirse, por la mayoría de los que de este particular tratan. En tal sentido se expresaba ya nuestro Montesino, quien, dirigiéndose á los maestros «para quienes el raciocinio, la reflexión y la experiencia tienen algún valor», les decía que «el castigo y premio más naturales son la censura y aprobación afectuosas

y oportunas, ú otros análogos». «La aprobación pura y simple, dice por su parte Bernard Pérez, en su citado libro *La educación moral desde la cuna*, traducida por una palabra, un signo de cabeza, una sonrisa, es una recompensa muy suficiente en general, y tanto más segura cuanta más autoridad tiene el educador sobre sus educandos. En los casos importantes, cuando el acto aprobado interesa vivamente á su autor y á los testigos, la aprobación se manifiesta por un gozo más vivo, por elogios expresivos... El buen educador no es ni avaro ni pródigo de elogios... Los elogios repartidos con discreción y justicia son las más delicadas y las más preciosas recompensas».

Las caricias, la aprobación y el elogio son, sin duda, las mejores y más eficaces recompensas, todas las cuales podrían muy bien reducirse á ellas, y especialmente á la última, de la que las otras dos son manifestaciones más ó menos expresivas y sensibles. Pero es preciso emplearlas con discreción y tacto, para que no exciten la vanidad y el orgullo en los niños recompensados y la envidia y los celos en sus compañeros; tratándose de ellas como de cualesquiera otras, precisa sortear con arte los escollos que en general ofrecen las recompensas.

En cuanto que las caricias, rechazadas por madame Neker de Saussure, son la expresión más insinuante del modo afectuoso con que hemos dicho que debe dirigirse á los niños en todo lo que á su cultura y gobierno atañe, no hay para qué decir que las conceptuamos como las recompensas más adecuadas, en particular tratándose de niños pequeños; pero también pueden ser contraproducentes prodigadas sin discernimiento, por debilidad y complacencia, por vía de consuelo ó contentamiento injustificado, ó de injustas preferencias. Evitando esto, así como que signifiquen un trato mimoso que degenere en pueril sensiblería, son buenas como medio de disciplina. Conviene, pues, que los educadores, sobre todo los padres, tengan presente, con las indicaciones

hechas, las que contiene el siguiente pasaje de M. Martin (1): «Poco tenemos que decir de las caricias empleadas como recompensas; son muy naturales y muy dulces para no ocupar un gran lugar en la educación de los niños, sobre todo durante la primera edad. Mas no debe abusarse de su concurso ni desenvolverse por ellas una sensibilidad apasionada, ni emplearlas como un medio común para calmar á los niños desagradables. No nos agrada la expresión «comerse á un niño á ca»ricias», y creemos que debe desconfiarse del éxito que designa. La experiencia no muestra que las madres que más acarician á sus hijos sean las mejores educadoras» (2).

Respecto del elogio en general, al que en opinión de varios autores de nota, podrían reducirse todas las recompensas, la discreción aconsejada antes se impone con tanto ó más motivo. Requiere, en efecto, que se use de él de un modo inteligente para que no despierte los sentimientos de vanidad, orgullo, celos, envidia, etc., que al principio de estas consideraciones hemos dicho, y que son, sin duda, la causa de que lo rechacen algunos pedagogos. Lo que precisa hacer es no traspasar nunca, al emplearlo, sus justos límites, y reservarlo, como en el número anterior dijimos, al verdadero mérito, á los actos debidos á la voluntad y el propio esfuerzo del niño. «Se puede sentar en principio, escribía

---

(1) De su citado libro *La educación del carácter*.

(2) Como Mad. Necker de Saussure, rechaza las caricias mada. me Pape-Carpantier (María) cuyas son estas palabras: «El abuso de las caricias es todavía en los padres un abuso deplorable, mientras que en nosotros, en que son más raras, constituyen el estimulante más perfecto. Los niños muy acariciados encuentran que lo son mucho, y se aburren, y los menos acariciados desearían serlo más. Con los primeros, una caricia no obtiene nada y no recompensa; con los segundos, lo obtiene todo y de todo recompensa». Véase su precioso librito *Conseils sur la diréction des Salles d'asile*. París, Hachette et Compagnie, 1872.

Guizot á este propósito (1), que nunca se debe elogiar á los niños por lo que no ha dependido de su voluntad, por lo que no les ha costado un esfuerzo ó un sacrificio. Si los elogiáis por algunos dones naturales, como su inteligencia ó su figura, les acostumbráis á tener en gran precio lo que puede ser un honor, pero no un mérito, y desde entonces toma su amor propio una dirección dañosa, pues llevándolo sobre ventajas puramente accidentales, se convierte más tarde en presunción, vanidad y fatuidad».

Las recompensas puramente materiales, que cuando no responden, como las golosinas, á los gustos más inferiores de la sensibilidad, despiertan (como el dinero, los adornos y los objetos de valor) sentimientos interesados, deben proscribirse casi en absoluto de la familia, y en absoluto de la escuela. Y decimos casi en absoluto (en lo cual no nos referimos á las recompensas en dinero, que á todas luces y en todas partes son reprobables), porque los padres pueden valerse algunas veces de las golosinas ó manjares para recompensar á los niños pequeños, en lo cual convienen Bernard Pérez, Compayré y algunos otros, siguiendo en esto la opinión de Guizot, que las admite, no obstante su severidad respecto de las recompensas. Aconsejando á los padres la mayor parsimonia en el empleo de dichos estímulos, que sólo deben conceder como sanción accidental y premio inesperado de un buen acto, les diremos, así como á los maestros, que de las recompensas materiales deben dar la preferencia á las señaladas por Rollin en este pasaje (2):

«Se puede recompensar á los niños por medio de juegos inocentes y mezclados con alguna industria; con paseos en los que la conversación no deje de ser fructuosa (las modernas excursiones escolares); con peque-

(1) En sus *Consejos de un padre sobre la educación.*

(2) De su *Tratado de los estudios*, ya nombrado.

ños presentes, que serán especie de premios, como láminas ó estampas; con libros encuadernados de una manera apropiada; con la vista de cosas raras y curiosas en las artes y los oficios... La industria de los padres y de los maestros consiste en inventar tales recompensas; en variarlas, en hacerlas desear y esperar, guardando siempre cierto orden y comenzando siempre por las más sencillas, que es preciso hacer durar todo el tiempo posible».

Aunque virtualmente se hallan contenidos en el párrafo de Rollin, debemos añadir á las recompensas materiales admitidas por este ilustre pedagogo, los juguetes que tanto gustan, divierten y aun instruyen á los niños, siempre que al comprárselos en tal sentido, se tengan en cuenta las prescripciones generales que hemos hecho para el otorgamiento de las recompensas, y no se caiga en la ridícula manía de buscar los más lujosos, que, con cooperar á hacer vanos y presuntuosos á los niños, son, por lo común, los que menos les distraen, por razón del esmerado cuidado con que tienen que tratarlos para que no se les estropeen y de lo complicados y difíciles de manejar que suelen ser: mientras más sencillos sean, más ejercitarán la imaginación y las aptitudes creadoras de los niños. No se olvide, por otra parte, que la industria moderna produce cada vez, y á precios módicos á veces, juguetes que á la vez que para recrear á los niños y alimentar su actividad, sirven para instruirles, respondiendo al aforismo de *instruir recreando* (1).

---

(1) Ya que tocamos este punto de los juguetes, debemos manifestar nuestra opinión, contraria á la de BERNARD PÉREZ, quien en su libro *La educación desde la cuna* incurre en la paradoja de querer proscribir el uso de las muñecas, ó sea del juguete clásico y característico de las niñas, que por él preludian el ministerio de la maternidad y ponen en acción las aptitudes domésticas de la mujer, por lo que son considerados los juegos correspondientes como uno de los que más contribuyen en la niñez á poner de relieve las diferen-

Nos resta tratar de las recompensas que consisten en distinciones honoríficas, generalmente condenadas por los pedagogos, en cuanto que dan á los niños el hábito de buscar distinciones exteriores que pregonen su mérito, y, como dice Montesino, «la vanidad pueril producida por las medallas, listas de honor, etc., que suelen ser motivo en las escuelas comunes de que los favorecidos comiencen á tener en poco á sus compañeros, y éstos á querer mal, ridiculizar, etc., á aquéllos; indicios de una degeneración de sentimientos que pueden extenderse demasiado» (1). Esto basta para proscribir en general de la disciplina semejantes recompensas, por más que se alegue, para justificarlas, que, más que el éxito, premian los progresos realizados y buscados por el esfuerzo personal de los educandos, los que, como observa Greard (2), reconocen sin necesidad de ellas el verdadero mérito, la superioridad de sus compañeros y saben discernir si la recompensa está bien ó mal acordada. «Mas precisamente por esto, añade Bernard Pérez, y con ello expresamos nuestra opinión acerca del particular que nos ocupa (3), yo creo que les basta con sus obras y con la aprobación de sus padres y maestros, añadida á la aprobación tácita de la clase, sin que se declare y muestre por distinciones accesorias de puro adorno y de fútil gloria».

---

cias individuales que separan á la mujer del hombre. Sin llevar el uso de semejante juguete á la exageración, antes bien cuidando de que no incurran las niñas, por su causa, en los vicios de presunción, vanidad, etc., que hemos señalado al tratar de los juguetes en general, creemos que los educadores pueden servirse muy bien de las muñecas para preparar en las niñas á las futuras madres, á la mujer de su casa, del porvenir.

(1) Véase el libro del Sr. Sama, citado en páginas anteriores.

(2) En su citada Memoria sobre *El espíritu de disciplina en la educación.*

(3) Véase su libro referido sobre *La educación moral desde la cuna.*

Condenando en absoluto, por las razones apuntadas, el uso de las medallas, cruces, bandas y cualesquiera otras condecoraciones, debemos hacer ciertas consideraciones respecto de algunas de las recompensas á que nos referimos en el párrafo precedente, por las aplicaciones que pueden tener en las escuelas.

Siempre partiendo del supuesto de que han de observarse las reglas propuestas para el empleo de las recompensas en general, creemos que puede acudirse en las clases á las que consisten en que los alumnos ganen puestos y desempeñen cargos de vigilantes, inspectores, etc. Mejor que los buenos puntos, vales, billetes de aplicación y otros estímulos por el estilo, que tienen no poco del sentido de las medallas, y por la manera de repartirlos pierden su eficacia (lo prueba, entre otras cosas, el hecho de que los niños se los dan unos á otros, los cambian y establecen con ellos una especie de comercio), nos parecen las *cartas* y *notas de satisfacción* á las familias, lo que será al maestro tanto más fácil cuanto mayores sean las relaciones que con éstas mantenga, según lo que reiteradas veces hemos dicho: en las notas periódicas que debe pasarles ó en los cuadernos que al efecto se emplean en algunas escuelas para comunicarse, por medio del mismo alumno, padres y maestros, puede hacerse muy bien lo que aquí indicamos. Los *cuadros de honor* son poco eficaces, y participan mucho del carácter de las condecoraciones (1).

---

(1) Los *buenos puntos*, los *vales*, las *excepciones*, los *billetes de satisfacción*, los *puestos* y *cargos de honor*, etc., están muy en boga en todas partes y se hallan recomendados por pedagogos de nota, entre ellos el tantas veces citado por nosotros M. Rendú, que lo trata hasta con minuciosidad, habiendo dado lugar á una rama de la industria escolar, que se esfuerza por dar, á la vez que condiciones artísticas, carácter instructivo á alguna de esas recompensas. Después de lo manifestado en el texto á que esta nota se refiere, no tenemos para qué decir á los maestros que no deben dejarse seducir por semejantes atractivos y que procedan con parsimonia en el

Terminaremos este punto de las recompensas llamando, por vía de resumen, la atención de los educadores, en particular de los maestros, acerca del sentido que revelan las consideraciones que hace M. Rendú en el siguiente pasaje de su ya citado *Manual*, y en las que todos debieran inspirarse. Dice así el pasaje á que aludimos:

«Las recompensas mejores son las que, desprovistas de valor material, ponen en juego sentimientos delicados sin despertar ninguna idea de interés. Esta clase de recompensas derivan todo su valor de la consideración de que ha sabido rodearse quien las otorga, y son, sobre todo, poderosas respecto de las naturalezas elevadas. Una palabra de aprobación, una sonrisa de benevolencia, un expresivo apretón de manos, bastarán, de parte de tal maestro, para mover profundamente el corazón de tal alumno. Si un niño se distingue por alguna buena acción, puede el maestro hacer el recitado de ella en alta voz delante de toda la clase, llamar al alumno al estrado y abrazarle delante de sus compañeros... Como es nocivo lisonjear muy vivamente el amor propio de los niños, cuidará el maestro de recordar que una buena acción no es con frecuencia más que el cumplimiento riguroso del deber, y que la solemnidad dada

---

empleo de estos medios disciplinarios, ya que no prescindan de ellos por completo, que fuera lo mejor. En cuanto á las *condecoraciones*, v. gr., las *medallas*, el sentido general de los pedagogos se pronuncia cada vez más contra ellas, no obstante el valor que la industria pugna por darles también las ha hecho artículo de lucro revistiéndolas de un lujo oropelesco), en razón á los hábitos presuntuosos y de afán por las distinciones exteriores que crean en los niños y que luego son difíciles de desarraigar en los hombres, lo que no puede menos de dar resultados perniciosos; no olvidemos que los tiempos actuales no son, ó no deben ser, los más abonados para semejantes distinciones, y que es altamente perjudicial empezar las divisiones que implican, en la edad de la infancia. Por lo mismo, pensamos que debe procederse de igual manera que aconsejamos para ellas, respecto de los *puestos de honor*.

al elogio tiene por objeto llamar la atención sobre un buen ejemplo y animar á los débiles, añadiendo que la recompensa del niño está ante todo en el testimonio que le da su conciencia y en la convicción que puede tener de haber obedecido á este supremo mandamiento: *Amad á Dios de todo corazón y al prójimo como á vosotros mismos.*»

161. En muchas escuelas se celebran actos públicos y solemnes, generalmente al fin del año escolar, para la *distribución de premios* á los alumnos que los han merecido por su conducta, aplicación y progresos en la enseñanza; actos que es común que formen parte de los exámenes. No siendo nosotros partidarios de éstos (por razones que detenidamente expondremos cuando de la organización escolar se trate), creemos que debe conservarse la distribución de premios como fiesta que, conjuntamente con una especie de exposición, sustituya á los exámenes en cada escala, para interesar en favor de ella, dando público testimonio de su estado y adelantos, á las autoridades, á las familias, á las poblaciones, á la sociedad entera, á la vez que para alimentar la verdadera emulación, la emulación más noble, entre los alumnos, estimulándolos al trabajo sin fomentar la vanidad, y de modo que puedan apreciar de un modo tangible, digámoslo así, las consecuencias de la aplicación y del bien obrar.

Porque, como fácilmente comprenderá el lector, después de las opiniones que hemos expuesto en páginas anteriores, deben proscribirse de las fiestas escolares que nos ocupan los premios que consisten en coronas, cruces, medallas, etc., sustituyéndolos por libros adecuados, atlas de geografía, de otras ciencias y de artes é industrias, estuches y modelos de dibujo, estampas artísticas y, en fin, por objetos que tengan alguna aplicación á los estudios del premiado ó á la profesión que haya de seguir, ó para que muestre particulares aptitu-

des, y cuyo coste es lo general que corra á cargo de las corporaciones populares, y á veces sufragan personas que se interesan por la educación de la niñez. Por de contado que para otorgar estos premios han de ajustarse los maestros á las reglas que les hemos aconsejado para las recompensas en general; y que la elección que hagan será resultado de la conducta observada por los elegidos durante todo el curso, salvo el caso excepcional de alguna acción meritoria que convenga premiar para que sirva de ejemplo y estímulo á los demás escolares, y aun á las personas que concurran á la fiesta. Si no se pone toda la discreción posible en la manera de conceder estos premios, lo que puede ser una costumbre excelente, degenerará en mero formalismo y será semillero de disgustos para el maestro, sobre quien llloverán las recriminaciones de las familias cuyos niños no resulten agraciados. Es menester á todo trance evitar esto, así como que los alumnos tomen las recompensas que alcancen, como motivo de enorgullecerse, sino que vean en ellas un medio de perseverar en su buena conducta, de persistir en el cumplimiento de sus deberes.

Para dar idea de lo que quiere decir y de lo que dice una distribución de premios, tomada en el sentido que hemos expuesto, copia M. Rendú (gran partidario de estas fiestas, si bien no podemos aceptar toda su manera de pensar acerca del modo de realizarlas, por lo que á la índole de los premios respecta, particularmente) las siguientes palabras que un maestro—M. Lenien—propone que se dirijan en ellas á los niños:

«La escuela, mis queridos niños, es la imagen del mundo. Vosotros sois felices; vuestras madres agolpan á sus párpados dulces lágrimas al oir proclamar vuestros nombres; vuestros padres olvidan sus rudos trabajos de todos los días, y están orgullosos de vosotros. Todas las autoridades han venido á daros testimonio de su interés y de su afecto. ¿Por qué, pues? Porque

habéis cumplido vuestro *deber*; porque habéis asistido con asiduidad á la escuela y sido dóciles y sumisos; porque habéis trabajado bien y os habéis aplicado con ardor al estudio; porque á la vez habéis aprovechado las lecciones de vuestros maestros y las facultades que Dios os ha dado. Pues bien: ¿queréis, niños, ser siempre tan felices como hoy? ¿Queréis continuar siendo la alegría de vuestras familias, el honor de vuestro país? ¿Queréis estar siempre contentos de vosotros mismos, sentir tranquila vuestra conciencia? Haced en el mundo lo que habéis hecho en la escuela: sed buenos y laboriosos», etc.

162. Vengamos á la cuestión, por todo extremo delicada, de los *castigos*. El fin de ellos, como el de las recompensas, es sostener la disciplina, mantener á los niños en el cumplimiento de su deber y hacerles sentir las consecuencias de sus malos actos. Pero mientras que las recompensas excitan la sensibilidad, los castigos la debilitan y aun extinguen, humillando al niño que es objeto de ellos, que por temor de que se los apliquen se hace retraído, embustero é hipócrita. Esto declara lo que tantas veces se ha repetido, á saber: que los castigos obran, en general (sobre todo los materiales) más que por lo que corrigen (lo cual es nulo en la mayoría de los casos), por el temor que inspiran al egoísmo de los niños, los cuales suelen tomarlos como *compensaciones* de las faltas que cometen; sentido en el cual los toman muchos educadores, que más piensan en eso, al aplicarlos, que en procurar por su medio el mejoramiento de los educandos, de cuyo modo cooperan con éstos á desnaturalizar el fin de los castigos y, en último término, á relajar la disciplina, á la vez que los vínculos que deben ligarlos á los niños. Y «esta idea de que la pena es una *compensación* de la falta, es tan perniciosa como común. Ella transforma la moral en un mercado en el que cada cual compra más ó menos

caro el derecho de violar la ley. En la escuela dará por resultado animar á los niños de carácter enérgico á luchar contra la regla; en la sociedad, no tiende á nada menos que á autorizar el desorden moral. ¿Qué decir, con esta doctrina, al libertino que consiente en comprar vergonzosos placeres al precio de su salud y que da su vida en compensación de sus excesos? ¿Qué decir del hombre que, por satisfacer su venganza, acepta de antemano la terrible sanción de la ley que pisotea?» (1). Añadamos que los castigos son comunmente signo de la falta de aptitudes en los educadores, y, en las escuelas, de un mal gobierno (al que no se saben aplicar los medios indirectos que antes nos han ocupado), de donde vienen estos aforismos pedagógicos que los maestros deben tener en cuenta: *Castigos muy raros, escuela perfecta; muchos castigos, escuela mala.*

Pero ello es que, por razones iguales á las que hemos visto que hacen necesarias las recompensas (**157**), se imponen los castigos, así en la familia como la escuela. «Toda transgresión de una orden por el niño, dice Kant, es una falta de obediencia que entraña un castigo. Aun cuando esa transgresión no sea más que una simple negligencia, el castigo no es inútil». En este caso lo que precisa es aplicarlos con discreción, no abusar de ellos y saber escoger los que menos inconvenientes ofrezcan. Como base de criterio respecto de las reglas generales que más adelante damos para el empleo más acertado y la mejor elección de los castigos, conviene que los educadores conozcan los consejos que á este propósito da el citado M. Rendú, quien, asegurando que «raramente un maestro que comprende su misión recurre al arsenal de los castigos consagrados por la rutina», dice:

«El maestro cuya autoridad se halle seriamente establecida, sabrá, á este respecto, sacar partido de las

---

(1) Rendú. *Manual* citado.

menores circunstancias; su ascendiente le creará recursos infinitos. Encontrará en una palabra dicha al oído, en un gesto ó en una mirada particularmente expresiva, medios de disciplina más poderosos que los que encuentra un maestro vulgar en el empleo de los castigos caracterizados. En sus manos todo se convertirá en castigo ó recompensa; todo, por consecuencia, será instrumento de educación. Un reproche hecho por él públicamente, será tal vez el castigo más tremendo que le sea posible infligir á sus alumnos; pues lo que constituye la eficacia de una pena no es su gravedad intrínseca, sino la idea que á ella atribuye el que la sufre».

163. Con esta base por norma de conducta, precisaremos ahora las reglas prácticas que los educadores deben tener en cuenta para la aplicación de los castigos que estimen necesario imponer á sus educandos, cualquiera que sea la índole de los que al efecto elijan.

Lo que ante todo deben procurar los directores de la niñez es emplear los castigos en el sentido de desviar á los educandos de hacer el mal, y no con el de conducirlos á obrar el bien. Para precisar el alcance y la aplicación de esta regla, pone el autor citado más arriba ejemplos de los que todos días se presentan en la familia y la escuela. «Si veis á un escolar, dice, maltratar á un compañero, castigad al agresor, quien, recibiendo su castigo, unirá la pena que sufre al agravio que ha causado á su condiscípulo, y esta asociación de ideas le desviará de hacer mal. Mas suponed que os proponéis que un niño realice una buena acción; por ejemplo, dar una limosna, y que, rehusándolo, le castigáis. En este caso, unís en su espíritu la idea del ejercicio de la caridad á la de un castigo; la limosna le aparecerá entonces como rodeada de circunstancias penosas, y de esta falsa asociación podrán nacer consecuencias perniciosas». Luego de poner estos ejemplos, M. Rendú saca del segundo la consecuencia, muy legítima por

cierto, de que es siempre dañoso combatir mediante el castigo la pereza de los niños, pues por este medio, muy generalizado por desgracia, se unen á la idea del trabajo ó de la instrucción, recuerdos odiosos que contribuyen á arraigar hábitos nocivos; observación de cuya exactitud todos tenemos dolorosa experiencia (1).

Otra regla importante, al respecto de los castigos, es la de que, como las recompensas, no deben prodigarse, pues la repetición gasta pronto la eficacia y nada hay que esperar de un niño acostumbrado al castigo, que se rebaja hasta perder los sentimientos de pundonor. «Los castigos se gastan y la sensibilidad se embota. Los niños se endurecen, y el carácter se agría; el odio y el disgusto hacia el trabajo penetran en el corazón de los alumnos; la cólera y el deseo de venganza nacen del amor propio herido del maestro, y desde entonces todo es perdido» (2). «Guardáos bien de castigar todas las faltas de vuestras hijas, decía Mme. de Maintenon á sus directoras de Saint-Cyr: las penitencias se harán comunes y no les causarán impresión» (3). También acerca

---

(1) En efecto; cuantos hemos asistido á las escuelas sometidas al régimen disciplinario (todavía más imperante de lo que muchos piensan) de las disciplinas y la palmeta clásicas, no podemos menos de asentir, siquiera lo hagamos apenados, á la exactitud de la observación hecha por M. Rendú; pues el recuerdo de la enseñanza que recibíamos trae aparejado el de las lágrimas que nos costaba, merced á la manera, asaz insinuante, con que era uso corresponder á nuestras faltas de aplicación, de comprensión y de aptitudes, cuando no al modo con que se nos enseñaba. De aquí la aversión que muchos niños sentían y sienten por las escuelas, y una temerosa repugnancia al estudio, no menos tormentoso que por el modo ingrato de hacerlo, por las consecuencias que acarreaba y que tan bien se dejaban, y aún se dejan, sentir en el cuerpo y las manos de los escolares sometidos á dicho régimen disciplinario, tan poco atractivo y afectuoso como irracional.

(2) Mad. Pape-Carpantier (María). En el opúsculo ya citado, *Conseils sur la diréction des Salles d'asile.*

(3) Cita hecha por Compayré en su citado *Curso de Pedagogía.*

de este punto conforman los preceptos de nuestra legislación con los de la pedagogía y la prudencia. «En la imposición de castigos procurará el maestro evitar que la repetición de unos mismos venga á ser causa de que el niño castigado pierda la vergüenza. Por consiguiente, cuidará de variarlos, acomodándolos al carácter individual de los discípulos, sin faltar nunca á la justicia» (1).

Todo castigo debe seguir inmediatamente á la falta que se trate de corregir, pues de otro modo pierde su eficacia y toma el carácter de venganza; una vez acordado y anunciado, debe realizarse, lo cual exige que las amenazas se cumplan siempre que se den las condiciones en que se hagan. «El alumno, se ha dicho, se ríe del maestro que nunca va más allá de las palabras y que no realiza sus amenazas». Añadamos que este proceder alienta en su mala conducta á los niños, que lo toman como signo de debilidad por parte de los educadores, los que, en lo tanto, no deben nunca conminar con castigos que no tengan el propósito, la posibilidad y la seguridad de poder aplicar. Si los castigos han de escasearse, como ya hemos dicho, al punto de hacerlos raros, respecto de los que se acuerden, deben ser los educadores inflexibles.

No se recomendará á éstos lo bastante la regla en cuya virtud se les recomienda que cuiden de que los castigos que inflijan sean proporcionados á la falta y á la sensibilidad del niño que la cometa, y no, como es muy frecuente, á las consecuencias más ó menos enojosas del acto cometido. Lo primero es exigido por el espíritu de equidad y justicia que debe presidir siempre á todos los actos disciplinarios; para lo cual conviene tener presente que los niños conocen pronto cuándo hay desproporción entre el castigo y la falta, y lo atribuyen

---

(1) Artículo 33 del *Reglamento* de 26 de Noviembre de 1838, ya citado.

á parcialidad, deseo de venganza, ojeriza, etc., todo lo cual redunda en desprestigio de la autoridad moral del educador, sobre todo si es maestro. A lo segundo obliga la necesidad de atemperarse en toda la educación á la naturaleza de los educandos: por ejemplo, un castigo ligero que deje insensibles por completo á unos niños, afectará profundamente á otros, en lo que bien se comprende que entran por mucho los temperamentos, como en la comisión y la persistencia de las faltas influyen sobremanera los caracteres. De aquí la necesidad de conocer los niños, que ya hemos recomendado (**151**), á fin de poder apreciar bien el valor de los actos punibles que realicen, y escoger los medios más adecuados, según las naturalezas, para corregirlas.

Siempre teniendo como base los preceptos dados, sobre todo este último, se tendrá cuidado de graduar los castigos. «Es una regla, dice Bain (1), comenzar primero por castigos ligeros; para las buenas naturalezas basta la simple idea de un castigo, y nunca es necesaria la severidad». Al que no ha cometido antes la misma falta, no debe castigársele con igual rigor que al que reincide en ella, debiendo aumentarse este rigor á medida que las reincidencias se repitan.

En toda clase de castigos deben proceder los educadores, no sólo con justicia é imparcialidad, con discreción y parsimonia, sino con moderación, calma y dignidad, así en los ademanes como en las palabras, procurando no descomponerse nunca, mostrarse airados, ni emplear frases que lastimen la dignidad de los niños. Esto es particularmente aplicable á las reprensiones, respecto de las cuales aconseja Fenelón: «Nunca reprendáis al niño ni en su primer movimiento ni en el vuestro. Si lo hacéis en el vuestro, comprende que obráis por humor y por precipitación, no por razón y amistad, y perdéis sin remedio vuestra autoridad. Si le reprendéis

(1) En su obra *La ciencia de la educación.*

en su primer movimiento, él no tiene el espíritu bastante libre para confesar su falta, para vencer su pasión y para comprender la importancia de vuestras advertencias; es aun exponer al niño á perderos el respeto que os debe. Mostradle siempre que os poseéis: nada le hará ver mejor que vuestra paciencia». Recordemos con Bain, en comprobación de esto, que el lenguaje y los ademanes descompuestos en el educador constituyen una verdadera victoria para los malos educandos, que, cuando más, sentirán un temor momentáneo. Claro es que estos consejos no significan en manera alguna que cuando se reprenda á los niños se haga con indiferencia, sino empleando siempre la energía y dignidad que el caso requiera, y, cualesquiera que sean las circunstancias, el tono que corresponde al que obra en cumplimiento de su deber.

Por último, terminaremos este punto haciendo á los educadores una recomendación igual á la que les hicimos á propósito de las recompensas, á saber: que en ningún caso deben castigar la poca disposición y la incapacidad para el trabajo, nada de lo que no provenga de la voluntad de los niños, sino las faltas que realmente dependan de ella, todos los actos malos en que intervenga, más ó menos libre y conscientemente, esa facultad del alma.

164. Para completar la doctrina referente á los castigos, falta considerar en concreto los que deben ó no emplearse, á cuyo fin precisa saber previamente cuáles son los que se emplean, así en las familias como en las escuelas.

En cuanto que los castigos pueden consistir en un sufrimiento impuesto, bien á la sensibilidad física, ora á la sensibilidad moral, se les suele dividir en *físicos* ó *corporales* y en *morales*. Notemos que esta división tiene algo de facticia por lo que respecta al primer miembro de ella, pues que los castigos corporales im-

plican siempre humillación, vergüenza, etc., de parte del que es objeto de ellos, y en tal sentido no puede despojárseles del carácter de los otros, máxime cuando el objetivo de ellos debe ser, más que el dolor físico, el efecto moral que produzcan en el niño castigado y aun en sus compañeros. Claro es que existen castigos puramente morales, como, por ejemplo, la reprensión, el desdén ó la frialdad con que se acoge á un niño que ha delinquido, la falta de asentimiento á las palabras del que tiene el vicio de mentir, etc. Los castigos de esta clase, en que el sufrimiento físico no entra para nada, obran principalmente sobre las naturalezas delicadas y sensibles, y, como dijera Kant, son los mejores (1). Pero, como observa un autor contemporáneo, diferentes veces citado en este capítulo (2), hay niños que, sin ser en el fondo malos, se endurecen muy pronto á esos castigos, y no parecen sufrir mucho, á veces ni poco, cuando se les humilla ó se les acoge con frialdad; de esto y de deficiencias de carácter en los educadores para persistir en semejantes castigos y sacar de ellos el partido á que aspiran, se origina la necesidad de mezclar muchas veces con el dolor moral algo de sufri-

---

(1) «El castigo, dice KANT, es moral cuando se contraría nuestra inclinación á ser honrados y amados; por ejemplo, cuando se humilla al niño, se le recibe con un frío glacial. Es preciso, en cuanto sea posible, sostener esa inclinación. Así, esta especie de castigo es el mejor, pues que viene en ayuda de la moralidad; *verbigratia*, si un niño miente, una mirada de desprecio es un castigo suficiente y el mejor». Véase su ya referido *Tratado de Pedagogía*, del que hemos tomado las citas que hacemos en este capítulo del gran filósofo de Kœnisberg, quien después de dividir los castigos en físicos y morales y en *naturales* y *artificiales*, dice: «Los castigos pueden dividirse también en *negativos* y *positivos*. Los primeros se aplicarían á la pereza ó á la falta de moralidad, ó al menos de urbanidad, como la mentira, el defecto de complacencia, la insociabilidad. Los castigos positivos son para la maldad. Ante todas cosas, debe evitarse guardar rencor á los niños».

(2) MARTÍN. *La educación del carácter*.

miento físico, pues, como el mismo Kant dice, «los castigos no deben servir más que para remediar la insuficiencia de los castigos morales»; por lo cual, y teniendo en cuenta lo que al principio de este párrafo decimos, los más generalizados, y en ocasiones los más eficaces, son los castigos *mixtos* de dolor moral y físico.

Esto asentado, y sin entrar en una clasificación que á nada práctico conduciría, diremos que los castigos más usuales son: la *reprensión*, la *amenaza*, la *privación* de algo que agrade ó interese al niño, colocar á éste en *posiciones incómodas ó denigrantes*, ponerle *letreros ó signos* de la misma índole, y *pegarle*. En las escuelas se emplean además la *retención*, los *malos puntos*, la inscripción en el *cuadro negro*, el *aumento de trabajo* y la *exclusión temporal* y *absoluta* de ellas.

Veamos cuáles de los castigos enumerados pueden aplicarse, y con qué sentido, y cuáles deben proscribirse en absoluto, para que se realicen las condiciones á que hemos visto que necesita atemperarse el educador al emplearlos en toda buena disciplina.

165. El primero de los castigos que se presenta á nuestra consideración es la *reprensión*, que ocupa entre ellos un lugar análogo al del elogio entre las recompensas. Se la considera como el mejor de los castigos, todos los cuales debieran reducirse á ella, esto es, á palabras de desaprobación dichas con más ó menos acritud y solemnidad, pero sin abusar, pues cuando se riñe sin cesar concluyen los niños por no hacer caso de lo que se les dice, ó no escucharlo. Si se atiende cuidadosamente á esto y á las demás condiciones que deben reunir en general los castigos (proporcionalidad con la falta cometida, justicia é imparcialidad, moderación, calma y dignidad en las palabras y el tono con que se digan, todo lo cual es particularmente exigido en la reprensión), sin duda que tiene ésta toda la importancia que le concede la ge-

neralidad de los pedagogos, cuyas opiniones á este respecto se resumen en el siguiente pasaje del libro citado de Compayré: «Las reprensiones, las censuras, los testimonios de desaprobación, son el más pronto y el más seguro de los castigos, á condición, bien entendido, de que se haya sabido previamente hacer sensibles á los niños á la vergüenza, y obtener de ellos que amen á su maestro. El hecho sólo de notar una falta cometida y de que el culpable no pueda negarla, es ya un castigo eficaz. Cuando la naturaleza de la falta lo exija, se añadirán palabras de reprobación que hagan avergonzarse al alumno» (1).

Advirtiendo á los educadores que las reprensiones habituales ó continuas ofrecen muchos inconvenientes, entre ellos el de perder su eficacia, caer en la injusticia (de lo que los niños se dan cuenta bien pronto) y producir un como estado crónico de malquerencia ó de irritación que debilita grandemente la confianza y la simpatía (los dos resortes más poderosos de la disciplina) entre el educador y los educandos, terminaremos recomendando este pasaje: «Para poner á salvo el respeto y satisfacer ese sentimiento de justicia (el que siente el niño) deben tener las reprensiones una duración razonable. Se podría, en rigor, no reprochar á la madre de un niño muy pequeño la debilidad que la hace regañar y perdonar casi á un mismo tiempo. Pero por regla general, y sobre todo cuando se trata de niños mayores, nada más fatal á la autoridad que esas alternativas de indulgencia y de furia que caracterizan á las madres débiles» (2).

Con las reprensiones van unidas, y suelen emplearse, las *amenazas*, necesarias y convenientes muchas

---

(1) En el empleo de la reprensión deben tenerse en cuenta los consejos de Fenelón contenidos en el pasaje más arriba copiado (**163**).

(2) Bernaed Pérez. *La educación desde la cuna.*

veces para prevenir á los niños de las consecuencias que puede acarrearles la comisión ó la repetición de una falta: es una advertencia que con frecuencia surte el mejor efecto, sobre todo si en su empleo se tienen en cuenta las condiciones generales del castigo, en particular la que consiste en que se cumpla la amenaza siempre que se realice el hecho que la motive; de otro modo cae en desprestigio este medio disciplinario, del que los niños llegan á no hacer caso, cuando no á mofarse. Tampoco conviene abusar de las amenazas, que cuando se hagan deben realizarse, y sobre todo ejecutarse con calma («la severidad sin violencia, observa el autor que acabamos de citar, produce frecuentemente más efecto que el castigo más fuerte»), primero, porque así ha de procederse siempre, como con otros motivos hemos dicho, y luego, porque la cólera lleva á que se hagan amenazas irrealizables ó que no se tiene el propósito de realizar, lo que da por resultado que los niños no hagan caso de ningunas, en la creencia (que de ese modo se les ha infundido) de que no se cumplirán. De aquí resulta socavada la obediencia que las amenazas bien hechas tienden á facilitar.

Después de los dos medios señalados se ofrecen á nuestra consideración los castigos positivos, de los que los primeros que deben ocuparnos, por ser, en general, más admisible su empleo, son los que consisten en *privaciones*, esto es, en privar á los niños de algo que desean; castigo que, según Kant, ocupa un lugar intermedio entre el sufrimiento físico y el dolor moral. Claro es que no todas las privaciones pueden emplearse; en este caso se encuentra la de la comida, que es un castigo perjudicial para la salud, cuando no se limita á privar al niño del alimento que realmente no necesita, en cuyo caso se hallan los postres y golosinas, que es á lo que debe concretarse este castigo, que en tal sentido resulta eficaz, porque al privar al niño de los placeres del gusto, se combate el vicio de la golosi-

na (1). La misma circunspección debe tenerse al respecto de los castigos que consisten en privar á los niños del paseo y del juego en las horas de recreo, lo que en las escuelas principalmente debe proscribirse, en atención al poco tiempo que en ellas se consagra (cuando se le consagra alguno) al ejercicio físico; si este tiem-

---

(1) «La reunión de los placeres muy vivos del gusto con la satisfacción del estómago y el bienestar que proporciona la abundancia de los alimentos nutritivos en un cuerpo vigoroso, constituye una suma considerable de sensaciones agradables. Entre el mínimo necesario para la conservación de la vida y la alimentación lujosa que permite la riqueza, la escala es muy extensa y ofrece un vasto campo de influencia para la educación de los niños. Como su régimen ordinario está muy por encima de lo estrictamente necesario, quedando bien por debajo de lo superfluo exagerado, el maestro puede obrar, ya reduciendo, ya aumentando el bienestar sin riesgo de debilitar ó de dar mucho; y como los niños son generalmente glotones, este móvil ejerce sobre ellos una gran influencia. El maestro que quiera asegurarse este medio de acción sobre sus jóvenes alumnos, tendrá cuidado de reglar su régimen de modo que los cambios en bien ó en mal sean fáciles». (BAIN. *La ciencia de la educación.*)—«Mas cuando no se da á los niños más que lo necesario para responder á las justas exigencias de su apetito, siguiendo las reglas de una higiene inteligente, prefiero que nos dirijamos, para castigarlos, á otros sentimientos, que á este ruin defecto de la glotonería». (MARTÍN. *La educación del carácter*).—Después de examinar las opiniones transcritas de Bain, y de exponer las de ROUSSEAU, para quien «el medio más conveniente de gobernar á los niños es dirigirlos por la boca», en cuanto que «el móvil de la glotonería es preferible al de la vanidad, porque la primera es un apetito de la naturaleza y la segunda es obra de la opinión», dice BERNARD PÉREZ: «Este medio disciplinario, basado en los placeres del gusto y la privación, ó más bien en la reducción de esos placeres, me parece aplicable aún al respecto de los niños de uno á tres años de edad; pero para todas las edades de los niños es preciso tacto y miramientos infinitos. Más valdría pasar al niño algunas faltas graves y esperar la ocasión de reprimirlas por otros medios, que exponerse á privarle, siquiera sea un día, del *minimum de alimento necesario para la conservación de la vida.* En más de un caso protestarían altamente la higiene y la humanidad contra esta invasión de prácticas bárbaras en la educación». (*La educación moral desde la cuna.*)

po fuera mucho, podría acudirse con provecho á semejante privación, que, hoy por hoy, sólo cabe poner en práctica en las familias donde se atienda ampliamente á la necesidad que tienen los niños de movimiento muscular. A las privaciones que en ellas y en la escuela puede acudirse sin dificultad, son á las que consisten en que los educandos no tomen parte en ciertos recreos de la familia, no se sienten á la mesa con sus padres en una comida, no tengan un juguete ó de otro objeto que deseen, no llevarlos á un espectáculo que se les haya prometido antes de faltar y que anhelen ver, ó á ciertas excursiones, por ejemplo.

Algunos padres, y no pocos maestros, se valen de castigos que consisten en colocar á los niños en *posturas y condiciones incómodas y humillantes*, como las de ponerlos de rodillas, ó en cuatro pies, y en un pie con los brazos en cruz, colocarlos en un rincón de pie y con la cara hacia la pared, adornarlos con orejas de burro ó con letreros denigrantes, indicando el defecto por que se le castiga (desaplicados, haraganes, mentirosos, sucios, etc.), y otros por el estilo. En nuestro concepto, sólo deben emplearse de estos castigos los que consisten en separar á los niños del resto de sus compañeros, y aun tenerlos de rodillas, siempre que no se exagere el tiempo en que se los retenga en esta posición incómoda; pero en cuanto á los denigrantes, creemos, contra la opinión de Bain, Martín y otros pedagogos (1), que deben proscribirse en absoluto, como

---

(1) Cuesta trabajo comprender cómo BAIN, que dice que los castigos corporales deben ponerse, en las casas donde se mantienen, al final de la lista de los castigos, porque el menor de ellos «debe considerarse como un verdadero deshonor y acompañado de formas humillantes», y porque «todo castigo corporal debe presentarse como una injuria grave para la persona que lo inflige y para los que son forzados á presenciarlo», admite las posturas humillantes, por más que, como todos los castigos severos y degradantes, los relegue al último término. Refiriéndose á lo que sobre

lo proscribe nuestra legislación en estos términos: «No se impondrá jamás castigo alguno que tienda, por su naturaleza, á debilitar ó destruir el sentimiento del honor» (1). Fácilmente se comprende que semejantes castigos habitúan á los niños á la humillación y debilitan ó pervierten los sentimientos de dignidad, y con ellos el de la personalidad y el carácter.

Casi todos los pedagogos, especialmente modernos, están conformes en condenar el uso de los castigos corporales (los que consisten en pegar á los niños con la mano, con la correa, con la palmeta, con las disciplinas, con el puntero, etc.), que, según Locke, «constituyen una disciplina servil, que hace á las almas serviles». Hemos dicho que casi todos los pedagogos condenan semejantes castigos, porque aún hay algunos que los admiten, no sólo para los casos extremos, como el citado Locke y su compatriota Bain (bien que la opinión de éste sea la condenación más contundente que de ellos puede hacerse, según hemos visto en la penúltima nota), sino aun en los casos más ordinarios, según acontece en Inglaterra y Alemania, donde gozan todavía de cierto prestigio y popularidad entre los maestros (2).

---

los castigos en cuestión dice Bain, añade MARTÍN: «Por mi parte, no veo ninguna razón seria para no usarlos cuando son eficaces, y todo el tiempo que la edad del niño lo permita; pues es evidente que, á partir de cierto momento, no debe pensarse en recurrir á ellos». Véanse *La ciencia de la educación*, del primero, y *La educación del carácter*, del segundo.

(1) Artículo 31 del *Reglamento* de 26 de Noviembre de 1838, ya citado.

(2) En cuanto á Inglaterra, debe hacerse notar qua los castigos corporales ofrecen, sobre todo en los colegios, cierto carácter que les quita algo de lo que en general tienen; pero aun así, se prestan, como en todas partes, al abuso y á inconvenientes graves. Prueba de esto es, así como de que están próximos á desaparecer de los Códigos escolares, la reciente huelga en que se han declarado los alumnos de las escuelas de Londres y de otras poblaciones, pidien-

Hay que reconocer, sin embargo, en ellos, por lo menos, la franqueza en declararlos necesarios y convenientes, mientras que muchos de otras partes (de España, para no ir más lejos), á la vez que los rechazan teóricamente, los aplican con tanta frecuencia y bríos como los más íntimamente convencidos de su utilidad; con lo que, á la vez que en error pedagógico, incurren en una flagrante contravención de las disposiciones legales que rigen en nuestro país acerca de la materia.

En efecto; nuestra legislación escolar es de las que más antigua y terminantemente prohiben los castigos corporales. Por la ley de 31 de Enero de 1837 se dispuso: «Se restablece el decreto de las (Cortes) Generales y Extraordinarias, fecha 17 de Agosto de 1813, relativo á la prohibición de la corrección de azotes en las Escuelas, Colegios y demás establecimientos de educación». En consecuencia de este precepto, dice el Regla-

---

do, entre otras cosas, su supresión, que al cabo se obtendrá, dado el espíritu reformista que de algunos años á esta parte se va infiltrando en la educación primaria inglesa, que trasciende hasta los mismos alumnos, entre los que no han sido hasta aquí impopulares dichos castigos. Por lo que á Alemania respecta, es muy general entre los maestros la idea de que semejantes castigos son precisos, y así lo han declarado en Asambleas y Congresos pedagógicos recientes, que los han admitido como un medio disciplinario sensible, pero necesario; lo que da margen á que todavía discutan allí los maestros sobre las virtudes singulares de los disciplinazos, los punterazos, los puntapiés y los bofetones pedagógicos, como medios disciplinarios. No es ésta la opinión de los franceses que, siguiendo la de Rabelais, Montaigne y algunos otros grandes maestros de la Pedagogía (entre los que pudiera contarse al mismo Rollin), tienen suprimidos desde antiguo los castigos corporales, acerca de los que dispone el reglamento escolar modelo de 1882: «Se prohibe absolutamente infligir ningún castigo corporal». Tal es el precepto que precisa encarnar en la práctica, en la que con demasiada frecuencia es contravenido hasta por maestros tenidos como de los más ilustrados, de poblaciones como las de Madrid, en donde, por desgracia, se repiten esas contravenciones con más frecuencia de lo que interesa al buen nombre de nuestro Magisterio.

mento antes citado de 26 de Noviembre de 1838 en su artículo 34: «Entre los diferentes medios que puede emplear el maestro *para evitar los castigos corporales aflictivos*, deberán ser los más comunes: 1.° Hacer leer al discípulo en alta voz la máxima moral que haya violado. 2.° Recogerle un número mayor ó menor de billetes. 3.° Borrar su nombre de la lista de honor, si estuviese en ella. 4.° Colocarle en un sitio separado, á la vista de todos, de pie ó de rodillas, por media ó una hora, ó más. 5.° Retenerle en la escuela por algún tiempo después de que hayan salido los demás, con las debidas precauciones, y dando noticia á sus padres de la determinación y el motivo. Después de estas penas ú otras análogas, podrán tener lugar la expulsión temporal de la escuela y la última de todas, que será la expulsión definitiva de aquellos niños incorregibles que puedan perjudicar á los demás por su ejemplo ó influencia, debiendo verificarse una y otra con expresa aprobación de la Junta local» (1).

De esta manera, y anticipándose á la de otros países mucho más adelantados que España en materias de educación primaria, condena nuestra legislación «el sistema penal de la escuela, que ha satisfecho, por desgracia y con harta frecuencia, defectos personales del mismo profesor, como el excesivo amor propio ofendido, el orgullo, la soberbia, la presunción, la vanidad, etc., sobreviniendo el bárbaro castigo de la disciplina, la palmeta, la correa, el grillete, el collar y tantos otros ins-

---

(1) En los Reglamentos parciales que se han dado posteriormente al de 1838, se sigue esta buena tradición, prohibiendo terminantemente los castigos corporales, ó no mencionándolos entre los que en esas disposiciones se prescriben; de ambos hechos dan testimonio, por ejemplo, los últimos Reglamentos dados por la Escuela Normal Central de Maestras (en la parte concerniente á las alumnas de las escuelas primarias á ella agregadas) y para las escuelas municipales de Madrid.

trumentos aflictivos que no hay para qué describir, por estar grabados con caracteres de sangre en la conciencia y el cuerpo de la generación actual» (1).

No necesitamos entrar en otra clase de consideraciones para condenar los castigos corporales, que más que todos los castigos, embotan la sensibilidad, degradan á los niños á quienes se aplican (recuérdese la frase de Locke, copiada más arriba), los cuales resultan por ello ruines, mezquinos, maliciosos, tercos, crueles para con sus semejantes y cobardes solamente al látigo, haciéndose, por ende, intratables, como ya dijera Kant. Por todo esto pudo afirmar Montaigne que el único resultado que había visto obtenido por los azotes es el de hacer las almas más ruines y más maliciosamente tercas. Añadamos, por último, que con semejantes castigos es con los que más que con ningunos otros se ofrece la idea de la pena como la compensación de la falta cometida, en cuyo caso está más en su lugar que en cualquiera otro, la frase antes transcrita de Rendú, de que «la moral se transforma en un mercado en el que cada cual compra más ó menos caro el derecho á violar la ley» (**162**). ¿Será preciso que recordemos, para acabar de condenar los castigos corporales aflictivos, que las más altas autoridades pedagógicas entre los que los admiten—Locke y Bain como de ellos—los relegan á los últimos lugares de la escala de la penalidad escolar, y que la higiene física, de acuerdo con la higiene moral en éste como en tantos otros puntos de educación, los rechaza como nocivos á la salud de los niños?

Como ya hemos insinuado, en las escuelas se emplean, además de los dichos, otros castigos. Uno de ellos consiste en imponer á los niños trabajos extraordinarios, ó sea los *pensums*, que dicen en el extran-

---

(1) Sama. *Montesino y sus doctrinas pedagógicas.*

jero, y de los que conviene no abusar porque el recargo de trabajo puede ser inconveniente al respecto de la higiene, y porque cuando no implica la retención del castigado en la escuela, supone que ha de realizar dicho trabajo en su casa, lo que no faltan pedagogos que duden no tiene el maestro derecho para hacer, y desde luego ofrece inconvenientes, como al tratar de la organización escolar veremos. Por lo demás, Bain recomienda dicho castigo en estos términos: «Los *pensums* son el castigo ordinario de la falta de trabajo y pueden emplearse también contra la insubordinación. La pena real consiste en el disgusto impuesto al espíritu, castigo muy grave para los que no aman los libros bajo ninguna forma; los *pensums* entrañan también el enfado de la reclusión y del ejercicio disciplinario. Se les puede añadir á la vergüenza, y la reunión de ambos medios constituye un castigo grande».

En cuanto á las *retenciones*, como suponen la pérdida ó el retraso de una comida, no conviene emplearlas sino en casos especiales y siempre cuidando de que los padres lo sepan á tiempo; no deben olvidar los maestros que cuando se abusa de las retenciones, las toman como pretexto los niños poco aprensivos ó cuyos padres no se cuidan de que sean ó no castigados, para no estar en su casa á la hora debida, y que si han de ser como deben, es menester que los detenidos estén bajo la vigilancia del profesor, que les encargará algunos trabajos, y esto implica la retención del maestro, que no siempre será factible ni conveniente. De los *malos puntos* y *pérdidas de lugares*, *cuadro negro*, *cartas y notas de desagrado*, etc., decimos lo que de las recompensas análogas (**160**), si bien, como fácilmente se comprende, en sentido contrario; las cartas y notas de desagrado deben ponerse en conocimiento de las familias por el sistema de relaciones que dijimos al tratar de las de satisfacción, y pueden ser resultado de los malos puntos, mejor que los *pensums*, como dice Ren-

dú (1). En cuanto al cuadro negro, debe proscribirse, como el de honor, por lo que tiene de pena denigrante. Por último, las *exclusiones* temporales y absolutas no las propondrá el maestro, sino cuando se llenen plenamente los preceptos reglamentarios, y en todo caso necesita proceder respecto de esta clase de castigos con la mayor parsimonia y con toda discreción; pues con ellos se castiga á la vez que á los niños á los padres, á los que, sobre todo entre ciertas gentes, alcanza la nota denigrante que implican para los niños esas penas, amén de que les privan de los medios de educar á éstos, ó dificultan su acción.

---

(1) Véase su citado *Manual:* «El *castigo* más ligero, dice, es el *mal punto* que se anota en un registro auxiliar que lleva el primero de la clase. Cuando el número de los malos puntos de un alumno excede de *diez*, este alumno tiene naturalmente *cero* en *conducta*, y cada mal punto excedente da lugar á la imposición de un trabajo extraordinario». En vez de esto, nosotros proponemos las cartas ó notas á las familias, ó la expulsión cuando el caso lo precise, pues esos trabajos extraordinarios implican los inconvenientes á que antes hemos aludido, como el mismo autor reconoce en parte. «Después de las seis horas reglamentarias de clase, añade, el maestro no se pertenece todavía, pues se debe á su familia, á sus trabajos particulares, á sus escrituras de alcaldía en la mayoría de los Municipios, por lo que le conviene poco dejar *retenidos*, que le retendrán á él en la clase. Un día ú otro, estará dispuesto á olvidar, á perdonar, y ese día disminuirá su autoridad, pues no se ocultará á la perspicacia del niño que el perdón que obtiene no es desinteresado por parte del maestro. Como se ha visto, los castigos que resultan de los malos puntos son dulces y fáciles; uno de los secretos del sistema disciplinario es hacerlos ejecutar siempre regularmente con la intervención de los padres, *á domicilio*, fuera de la vigilancia directa del maestro». Supone esto último el desempeño por los alumnos de ciertos trabajos en su casa, lo que ya hemos dicho que por lo menos es dudoso que el maestro tenga derecho para imponerlo, siquiera sea por vía de castigo; pues, aparte de otras razones, se le ofrecerá en muchos casos la duda de si es el niño quien ha realizado el trabajo impuesto, ó, cuando menos, si otra persona no le ha ayudado á realizarlo.

166. Al tratar de la aplicación de los premios y los castigos en las escuelas, se ofrece el problema, ya suscitado por nosotros, y que nuestros programas oficiales proponen al estudio de los opositores á escuelas, de la intervención que puede darse á los niños para juzgar los actos de sus compañeros (1).

La cuestión no es nueva y se halla planteada, no sólo en el terreno de la teoría, sino en el de la práctica también. «Más de un ilustre pedagogo ha propuesto confiar á los mismos alumnos el cuidado de la justicia remuneradora y penal. El abate de Saint-Pierre, entre otros, quería que un jurado elegido entre los niños más cercanos al delincuente, constituídos bajo la presidencia del maestro, decidiese al respecto de los castigos excepcionales; también confería á los alumnos el derecho de otorgar las recompensas honoríficas. Goldsmith afirmaba que el niño no podía ser juzgado por nadie mejor que por sus compañeros. Mad. May Godwin veía en esta práctica un medio de grabar profundamente en los corazones los principios de la justicia. A su vez M. Berra, ilustre pedagogo de Montevideo, preconiza un sistema de jurisdicción escolar, ya aplicado, gracias á él, en el Uruguay, bajo el nombre de *veredicto escolar*, y que consiste en sustituir los premios concedidos á los más meritorios por la simple proclamación de sus nombres, designados por el juicio combinado de los examinadores, los maestros y los alumnos. Esto es el sufragio universal en la Escuela» (2).

Sin duda que semejantes prácticas tienen un lado bueno, en cuanto que preparan á los niños para la

---

(1) Véase el tema 58 del *Programa de Pedagogía para el ejercicio escrito de oposiciones á escuelas públicas superiores*, publicado por la Dirección general de Instrucción pública, en 8 de Enero del año 1889 (*Gaceta* del 14).

(2) Bernard Pérez. *La educación moral desde la cuna.*

vida social, acostumbrándolos á formar y emitir sus juicios acerca de los demás, á ser imparciales y justos, é infundirles, con el valor moral, la independencia de carácter y opinión que estos actos requieren; constituyen además una excelente preparación para las funciones que á todos los ciudadanos impone el establecimiento del Jurado, institución que cada día se generaliza más por los pueblos de Europa y América, y que tiene un gran alcance educativo. Mas no creemos por esto que dicha intervención deje de ofrecer inconvenientes en las escuelas. Desde luego la estimamos impracticable en las concurridas por niños pequeños; y en cuanto á los demás, será difícil con frecuencia que los alumnos llamados á pronunciar un veredicto, que deben ser, según se colige de las indicaciones hechas por los patrocinadores de la idea, los que están al lado del escolar cuyos actos se juzgan, reunan las condiciones de serenidad é imparcialidad de juicio, de reflexión y de sentido moral que el caso requiere. Por otra parte, confiriendo dicha función á los escolares que se crean más aptos para su ejercicio, se incurrirá en distinciones aristocráticas, como dice Bernard Pérez, que suscitarán los inconvenientes de halagar la vanidad, el orgullo, etc., que con otros motivos hemos procurado evitar antes. Es dado pensar también si con esos jurados escolares no se amenguará la autoridad moral del maestro, privándole del derecho de sanción que tanto contribuye á robustecerla; y no se olvide, á este respecto, que la autoridad moral del maestro constituye como la piedra angular de la disciplina de la escuela. Y como además no existen bastantes hechos de experiencia que permitan juzgar del resultado de semejante sistema, no creemos que pueda aconsejarse más que como ensayo, no obstante la afirmación categórica que de su bondad hace el mencionado Barra, cuyas autorizadas opiniones pedagógicas son para tenidas en cuenta por muchas razones, y más en el caso

concreto que nos ocupa, por apoyarlas en la experiencia (1).

Al hacer los reparos que preceden al sistema en cuestión, no pretendemos negar en absoluto toda intervención á los escolares para juzgar los actos de sus compañeros. Aunque á los jurados del Dr. Berra tendríamos que oponer, además de lo dicho, la intervención

(1) El Dr. F. A. Berra, ventajosamente conocido por cuantos siguen con interés el actual movimiento pedagógico, y con cuya buena amistad nos honramos sobremanera, es, sin disputa, uno de los más fecundos é inteligentes propagandistas de la pedagogía contemporánea, cuya literatura ha enriquecido con muchos y valiosos trabajos, entre los cuales despunta, así por su extensión y originalidad en la manera de exponer la doctrina, como por la bondad de ésta y el sentido filosófico en que se inspira, el libro titulado *Apuntes para un curso de Pedagogía* (un volumen en 4.° mayor de VI.-718 páginas. Montevideo, tipografía de *La Nación*, 1878). No emite el Dr. Berra en este importantísimo estudio la idea del veredicto escolar; pero deja bien echadas en él sus bases al asimilar el gobierno de las escuelas al de las sociedades democráticamente regidas, en que los gobernados son los soberanos y los funcionarios sus mandatarios; en que las leyes reglamentan las acciones de éstos á la vez que las de los particulares y son obra de la soberanía del pueblo: aparte de indicaciones muy prácticas y razonables que se hacen en este libro, encaminadas á despertar y ejercitar el juicio moral de los niños, incurre el Dr. Berra, en él, en el formalismo de proponer un reglamento escrito para la disciplina, en el que intervengan los escolares con su opinión y su voto, y en el que las prescripciones alcancen á la conducta del maestro. El trabajo en que el ilustre pedagogista de Montevideo propone con claridad el sistema de intervención de los niños á que nos referimos en el texto que motiva estas líneas, es un opúsculo titulado *Los premios y el veredicto escolar* (Montevideo, 1884), en el que, apoyándose en casos prácticos (no precisamente los citados por Bernard Pérez, cuyo origen desconocemos), formula con minuciosidad la correspondiente reglamentación. De los demás trabajos pedagógicos que conocemos de Berra, entre ellos algunas *Memorias* muy estimables, merecen especial mención éstos: *La salud y la escuela* (tercera edición: Buenos Aires y la Plata, 1886), y *Los tipos de horario escolar* (íd., ídem, 1886.) Es autor el Sr. Berra de algunos libros de texto (por ejemplo, las *Nociones de higiene*: Montevideo, Buenos Aires, 1881) y de *Carteles de lectura y logografía*.

de los examinadores (por la razón sencillísima, entre otras, de no ser nosotros partidarios de los exámenes en las escuelas primarias, particularmente), ya hemos dicho que merece ensayarse el sistema, en una ú otra forma establecido, del veredicto escolar, para, en vista de los resultados de la experiencia, poder fallar en definitiva con mejor conocimiento de causa. Añadamos ahora que sin necesidad de acudir á semejantes jurados, formados por tales ó cuales niños previamente determinados (bien por su mayor contacto con el alumno cuyos actos se juzguen, como opinan unos, bien por sus condiciones especiales, como piensan otros), el maestro debe inspirarse en la opinión de la clase, que claramente se manifiesta con frecuencia, para designar los niños mejores, más aplicados, que saben más, etc., así como los que se distinguen en el sentido contrario. Cabe que haga más todavía, y es consultar en casos concretos á los niños, á la clase entera, antes de resolver, y procurar hacerlo de conformidad con ella, razonando la resolución que adopte, concuerde ó no con la de la clase. De ambas maneras, que los buenos maestros ponen en práctica, es como debe darse á los escolares, hoy por hoy al menos y mientras nuevas experiencias no aconsejen otra cosa, intervención para juzgar á sus compañeros, para que sean remunerados ó penados, según merezcan. Se entiende esto dentro del límite á que hemos reducido las recompensas y los castigos, cuya índole requiere, en general, la inmediata y directa intervención del maestro, lo cual es otro inconveniente para la aplicación del sistema de jurados, que implica recompensas y castigos (sobre todo las primeras) cuya proscripción hemos aconsejado en absoluto, como, por ejemplo, los cuadros negro y de honor, las medallas y otras condecoraciones, y las posiciones y signos denigrantes: cabe tenerlo en cuenta para los premios que se otorguen, en el concepto que á su tiempo dijimos (**161**).

167. Al tratar del sistema de recompensas y castigos no puede prescindirse de considerar el llamado de *las consecuencias ó reacciones naturales*, que constituye por sí un sistema completo de remuneración y penalidad en la educación de los niños, y al que ya hemos hecho varias referencias con motivo de la cultura de los sentimientos y la voluntad (en los números **28**, **39** y **106** particularmente).

Como en estos lugares insinuamos, dicho sistema lo expuso Rousseau en su *Emilio*, y ha sido desenvuelto y vulgarizado recientemente por Spencer en su libro *De la educación intelectual, moral y física*, á que tantas veces nos hemos referido en el decurso de esta obra. En cuanto al primero de estos autores, ya vimos (**106**) en qué hace consistir principalmente dicho sistema; á las palabras suyas que entonces copiamos, deben añadirse éstas, que completan su pensamiento: «Regla general: dejad hacer al niño todo lo que quiera. Por una consecuencia natural, allí donde el maestro no tiene el derecho de mandar ni prohibir nada, está suprimida la obediencia»; de lo cual viene á concluir que la naturaleza debe ser la única maestra del niño, quien no recibirá lecciones más que de la simple experiencia. Por lo que á Spencer respecta, recordemos que, según él, la educación moral consiste casi por completo en la disciplina de las consecuencias naturales, que para hacerla más comprensible explica por ejemplos como éstos: «Cuando un niño se deja caer ó se hiere la cabeza contra la mesa, siente un dolor cuyo recuerdo tiende á hacerle más precavido, y por la repetición de sus experiencias llega á saber guiar sus movimientos. Si toca al cañón de hierro enrojecido de la chimenea, pasa la mano por la llama de una bujía ó se echa agua hirviendo en alguna parte cualquiera de su cuerpo, la quemadura que recibe es una lección que no olvidará fácilmente. Si el joven que entra en la vida pierde su tiempo en la ociosidad ó llena mal

y lentamente sus funciones, el castigo natural no se hace esperar; pierde su empleo, y sufre, durante cierto tiempo, los males de una pobreza relativa. El hombre que no es puntual, que falta de continuo á sus citas de placer y de negocios, sufre las consecuencias, que consisten en pérdidas de dinero y en privaciones de goces. El mercader que quiere hacer grandes negocios, pierde sus prácticas y es así detenido en su avidez... De este modo es todo en la vida entera. En la frase tan frecuentemente citada «el niño quemado huye del fuego», vemos que no sólo la analogía entre la disciplina social y la disciplina de la naturaleza es reconocida al respecto del niño, sino que implícitamente se reconoce que esta disciplina es la más eficaz de la especie. Hay más; esta convicción no es sólo implícita, sino que es expresada claramente. No hay quien no haya oído decir que una «experiencia caramente comprada» le ha decidido á cambiar de conducta. Todo el mundo ha oído hablar de tal pródigo ó cuál especulador como de un hombre sobre quien «la experiencia amarga» sólo podía producir efecto, es decir, el sufrimiento que debe ser la consecuencia inevitable de su conducta. Si faltase otra prueba de que la reacción natural de nuestras acciones es la más eficaz de las penalidades, que ninguna penalidad de invención humana podría reemplazar, se encontraría en la esterilidad de nuestros sistemas legales de penas».

Tal es el sistema ó la disciplina de las consecuencias ó reacciones naturales, según lo explica su mantenedor actual más valioso. De los pasajes copiados y de lo que luego dice Spencer, se comprende que en él se parte de la idea de que la conducta es buena ó mala, según que produce resultados beneficiosos ó nocivos. «De cualquier hipótesis que se parta, dice, toda teoría moral acuerda que una conducta cuyos resultados inmediatos y lejanos son, en suma, beneficiosos, es una buena conducta; y que aquella cuyos resultados inme-

diatos y lejanos son, en suma, nocivos, es una mala conducta: el criterio que sirve á los hombres en último análisis para juzgar su conducta, es la felicidad ó la desdicha que produce». Así, pues, la embriaguez es mala porque entraña consecuencias funestas para el embriagado y para su familia; el robo no sería un delito si no causase algún disgusto al robado; la bondad no sería una virtud si multiplicase los sufrimientos humanos, y así de lo demás: la naturaleza es, según Spencer, la que nos muestra con toda claridad el carácter de las buenas ó malas acciones, de los defectos, de las cualidades, de los vicios y de las virtudes, por la sanción que les da. En tal sentido, afirma el filósofo inglés, el rasgo particular de los castigos de su sistema disciplinario es el de ser éstos simplemente las *consecuencias inevitables* de los actos que las ocasionan, no más que las *inevitables reacciones* de los actos del niño. Según la doctrina que exponemos, las penas que implican esas reacciones son siempre proporcionadas á las transgresiones ó faltas, á la vez que constantes, directas, seguras, sin que el culpable pueda sustraerse á ellas; y á ellas se debe, esto es, á la experiencia adquirida por las consecuencias naturales de sus actos, que hombres y mujeres se detengan en la pendiente del mal.

Por razonable que á primera vista parezca la disciplina de las reacciones naturales, no puede ocultarse á nadie que el principio que lo informa, aparte de cierto dejo de fatalismo que lo sombrea, es eminentemente utilitario, lo que le quita el carácter de elevación moral que todo régimen disciplinario debe tener, y muy particularmente tratándose de la escuela. De aquí las objeciones que se han hecho á la obra de Spencer, y de que conviene que nos hagamos cargo, al menos en lo que más interesa á nuestro propósito, á fin de conocer en su justo valor esa obra y saber hasta qué punto puede llegarse en sus aplicaciones á la educación de los niños.

168. Empecemos por la objeción más seria, y que ya en las líneas que preceden dejamos entrever. Todo el sistema en cuestión, se dice, descansa por completo en la doctrina utilitaria, y ni por un momento supone la existencia de una moral desinteresada; en él se reemplaza el deber por la fuerza de las cosas, y la ley moral por la ley natural, con lo que quedan suprimidas las ideas de obligación y de deber. «En la doctrina sobre que Spencer establece su sistema de educación, no existe ni bien ni mal en sí. Se buscaría vanamente en sus seducciones la idea de una obligación moral; él no pronuncia ni una sola vez la palabra *deber*. Este es el resultado de un acto que determinan la naturaleza y el valor. Suponed que un niño tenga la mano bastante lista para sustraerse á la reacción de una imprudencia, y el espíritu bastante sutil para esquivar las consecuencias de una falta; helo ahí libre. Se trata, no de hacer bien, sino de ser recto; no de ser prudente y honrado, sino de lograr lo que se desea. Toda la moral se resuelve así en una cuestión de habilidad, con el interés por móvil. Ciertamente que el interés y la habilidad tienen un lugar legítimo en el mundo, pero á condición de subordinarse á una regla superior» (1). Esta regla es la moral del deber, que, como se ve, brilla por su ausencia en el sistema disciplinario de Spencer.

Este sentido utilitario, y el dejar al educando entregado á las fuerzas ciegas é inconscientes de la naturaleza y la necesidad, eliminando, para dirigirlo, todo principio de moralidad que no se origine de ellas, ofrece además el grave inconveniente de suprimir toda intervención reflexiva del educador en la corrección del niño; pues que se deja á la naturaleza sola el cuidado

---

(1) Greard, que en su citada Memoria sobre *El espíritu de la disciplina en la educación*, ha analizado como ninguno el sistema de Spencer, al que ha presentado las objeciones más contundentes y más difíciles, por lo mismo, de contestar satisfactoriamente.

de castigarlo, de cuyo modo se suprime también el aprendizaje del deber que para el educando implica, como observa M. Martín, «la práctica de la obediencia á una voluntad racional y honrada» (1). En tal sentido, hay que descartar de la dirección de los niños todo el benéfico y eficaz influjo que hemos reconocido á la autoridad moral de los educadores, y que, según dijimos, es como la piedra angular de toda buena disciplina de la niñez, los cuales educadores quedan relegados al papel de meros espectadores que no tienen ó deben hacer otra cosa que dejar obrar á los educandos y á la naturaleza, lo que ciertamente es absurdo (2).

Las indicadas son las objeciones más graves que se hacen á la disciplina de las reacciones naturales, en cuanto que le achacan con razón el grave defecto de suprimir la idea del deber, de verdadera moralidad, y la acción moralizadora de los educadores, fundándolo

---

(1) Véase su citado libro sobre *La educación del carácter*, en el que también se hace por extenso una crítica severa de la disciplina de las reacciones naturales.

(2) Conformes con esto, que lo estimamos de la mayor importancia, no podemos estarlo con la opinión de MAD. CHASTEAU (quien por cierto es harto benévola con el sistema de las reacciones naturales, del que dice que, mirado de alto, y aun en la mayoría de sus aplicaciones prácticas, lo encuentra perfecto), para la que una de las ventajas de dicho sistema es que «evita á los padres tener que intervenir como autores del castigo, y previene así el desafecto que puede hacer nacer el sistema habitual de las concesiones», á que Spencer concede una gran importancia, por lo que en esto, como en otras cosas, prefiere la disciplina de la naturaleza. Los padres, como todos los educadores, deben intervenir siempre que sea necesario en los castigos de los niños, lo cual les dará autoridad moral, sobre todo si lo hacen en las condiciones que hemos dicho, en cuyo caso no hay que temer esa desafección á que se refieren Spencer y la mencionada autora, la cual sabe muy bien que los niños no dejan de querer á sus madres porque les castiguen, máxime si el niño reconoce su falta, la corrección se hace en las debidas condiciones, y la madre ha sabido hacerse amar verdaderamente del niño.— Véanse sus citadas *Lecciones de Pedagogía*, etc.

todo, de una parte, en el interés utilitario, y de otra, en la acción de las cosas y la naturaleza. Hay, sin embargo, otros puntos por los cuales flaquea bastante la doctrina de Spencer, y que conviene considerar para conocer lo que contiene de verdadero y de sofístico.

Notemos, en primer lugar, que aun admitiendo de buen grado que toda falta ó violación del orden natural traiga aparejada, por una necesidad natural, la correspondiente consecuencia dolorosa, no puede admitirse de igual manera que esto se verifique en seguida, que la pena que esa consecuencia implica siga inmediatamente á la transgresión de la ley natural, sino que en muchos casos tardará bastante en suceder, con lo que el culpable tendrá tiempo sobrado para reincidir en su falta antes de sentir el castigo. «Las faltas escolares son en su mayoría de tal naturaleza, que el niño no sufre inmediatamente por dejarse llevar de ellas. La desaplicación, la pereza, comprometerán la vida entera del escolar negligente; hecho hombre, se arrepentirá, á los treinta años, en la ociosidad de una existencia que no podrá emplear en nada bueno, de haber sido un alumno inactivo é irregular. Pero cuando advierta las consecuencias de su pereza, será muy tarde; el mal estará hecho. El castigo será, sin duda, ruidoso, cruel, justamente merecido: el culpable se verá obligado á inclinarse ante él como ante una inexorable, pero justa fatalidad» (1). Añadamos que si el sentimiento de las consecuencias es tardo en desenvolverse en los hombres, lo es mucho más en los niños, por lo que no cabe dar como un hecho corriente, segun lo hace Spencer, que las lecciones de la experiencia ponen á éstos en guardia contra faltas nuevas. «Desde que los niños, dice Bain, se hallan bajo la influencia de alguna mala inclinación, las consecuencias no existen para ellos»; á lo que añade Martín: «sobre todo, cuando no son evidentemente

(1) Compayré. *Curso de Pedagogía* citado.

inmediatas é inevitables», como no lo son, así en la niñez como en la edad adulta.

Otro de los errores en que incurre Spencer al desenvolver su sistema, es el de suponer que los castigos que se infligen al culpable mediante las consecuencias naturales de la falta cometida, son justos, proporcionados al acto que los origina. «El niño que toca al fuego se inferirá, ya una quemadura ligera, ya una cruel que le desfigure para toda la vida; una caída no entrañará para él más que un chichón en la frente, mientras que á otro le originará la fractura de una pierna que le dejará inutilizado. Pequeñas imprudencias acarrean, como todo el mundo sabe, enfermedades mortales» (1). Así, ha podido decir Greard: «La pena que provocan las reacciones naturales es con frecuencia enorme con relación á la falta que las produce, y el hombre mismo reclama para su conducta otras sanciones que las de la dura realidad. Él quiere que se juzgue la intención al mismo tiempo que el hecho» (2). Convengamos, pues, que si la justicia de las cosas y la naturaleza es en muchos casos, como la de los hombres, equitativa, es también, como la de éstos, imperfecta y aun brutal en muchos otros, y que en todos ofrece el grave inconveniente de no tener en cuenta la intención, pues que castiga sólo en consideración al acto realizado, al que nunca se atendrá para castigar un educador prudente, que con la intención juzgará siempre los motivos, las causas atenuantes y agravantes, todos los elementos, en fin, que precisa tener en cuenta para depurar la moralidad de un acto, para saber si la intención es inocente ó culpable y en qué grado es lo uno ó lo otro.

Reconozcamos que éste es uno de los más graves defectos del sistema de las reacciones que, como hemos

---

(1) Martín. Obra citada.
(2) Greard. Memoria citada.

visto, flaquea principalmente por la falta de base moral, lo que ya trató de subsanar el mismo Spencer, no llevando hasta lo último las consecuencias de su principio, advertido, sin duda, por el sentimiento de la realidad moral, que tanto enaltece él en la educación, al punto de merecer del que más á fondo y certeramente ha criticado su sistema disciplinario—M. Greard—este elogio: «Ningún pedagogo, tal vez, ha dado de la personalidad moral del niño una idea más firme; ninguno ha establecido mejor, seguramente, que el objeto propio de la educación es formar un ser apto para gobernarse á sí mismo». Por esta definición es por lo que concluye: «¿hay quien responda mejor á las necesidades de la sociedad moderna?»

El sistema de las reacciones naturales ha sido puesto en práctica por el pedagogo ruso conde de Tolstoï, en su escuela anarquista de *Yasnaïa Poliana*; y si ha dado resultado, es debido á las excepcionales condiciones del maestro, el cual funda todo su régimen escolar en los principios de que «toda regla es ilegítima en la escuela, que la libertad del niño es inviolable, y que el maestro hasta debe recibir de los alumnos la indicación de las materias que han de estudiar y de los métodos que deben seguirse». Examinando esta experiencia, dice M. Guyan, que también pone reparos á la disciplina de las reacciones naturales, que encuentra insuficiente: «El sistema anárquico de Tolstoï puede aplicarse cuando es un Tolstoï quien dirige la escuela; generalizado, sería intolerable». Y tratando luego de aquilatar el partido que puede obtenerse de las experiencias escolares del pedagogo ruso, afirma que la conclusión que de ellas cabe sacar es la de que «si la disciplina es necesaria en las escuelas, no debe, sin embargo, llevarse hasta un formalismo rígido. Cuantas veces sea suficiente la influencia del maestro, hay que contentarse; pero también, siempre que el niño abuse de su libertad ó de su fuerza, es preciso hacerle com-

prender, por alguna sanción motivada y racional, que toda sociedad humana se halla sometida á leyes, y no abandonada á la anarquía que sueñan los eslavos» (1).

169. Porque se hagan á la disciplina de las reacciones naturales las objeciones que hemos visto y otras de menor cuantía, no ha de inferirse en modo alguno que deba desecharse en absoluto, y, por ende, prescindir de las muchas y muy eficaces aplicaciones que pueden hacerse de ella, no sólo en la familia (que es donde madame Chasteau, que la considera perfecta, entiende que tiene completa aplicación), sino también en las escuelas. El mal estaría en tomarla al pie de la letra, y por ello, confiarlo todo á consecuencias que han de tardar en conocerse ó que puedan castigar inadecuadamente y suprimir la intervención del educador, que á su vez implica la no apreciación de la intencionalidad. Como se ha dicho al juzgar el sistema que nos ocupa, «no faltarán al educador ocasiones para intervenir en el momento propicio, atenuar ó aumentar las impresiones útiles, imprimir su verdadero carácter y hacer que den todos sus frutos á las lecciones dadas por la misma naturaleza».

No cabe duda que, así considerada la cuestión, la disciplina de la naturaleza es como preparación de la disciplina de los sentimientos y las ideas, por lo que dicho se está que pueden y deben los educadores inspirarse en ella en muchos casos. Siempre que comprendan que las consecuencias que han de seguir á tales faltas las sentirán los niños inmediatamente y han de ser proporcionadas á los actos punibles, dejarán obrar á la naturaleza ó las cosas de la manera aconsejada por Spencer. Notemos, además, que así en los premios que se otorguen como en los castigos que se impongan, ha de procederse siempre según las reglas que á su tiem-

(1) Véase el citado libro de GUYAN, *Educación y herencia.*

po dimos, de modo que aparezcan en lo posible, por su continuidad é índole, como las consecuencias naturales de los actos buenos ó malos realizados por los niños, siendo proporcionados á ellos. Por ejemplo, si un niño miente, la consecuencia natural es no creer en su palabra; si es indiscreto, no tener con él confianza alguna; si es quisquilloso, separarlo de sus compañeros; recibir, como proponía Kant, seca y fríamente al que falta, es una humillación en que el niño no verá otra cosa que la consecuencia natural de su mal proceder; en todos esos casos, los efectos de éste harán sentir al niño una especie de reacción contra su propia conducta. De un modo análogo deben proceder los educadores respecto de los hechos que merezcan recompensa, pues el sistema de las consecuencias cabe aplicarlo también á estos hechos, y no meramente á los punibles; por esto hemos hablado de consecuencias *agradables* y *desagradables* (28). La conducta de los educadores deberá presentarse, así en caso de premio como de castigo, como la consecuencia naturalmente derivada de la conducta de los educandos; esta es la regla de cuyo cumplimiento deben cuidar con más empeño, y por ella se acercarán más á la disciplina de las reacciones naturales, que en tal sentido, es aplicable, lo mismo que en la familia, en las escuelas.

170. Pondremos término á este capítulo con las reflexiones que acerca del *fin superior de la disciplina* hacen dos autores reiteradas veces citados por nosotros; reflexiones en las cuales, al darle más autoridad, se sintetiza cuanto sobre el régimen disciplinario hemos dicho en las páginas anteriores, por lo que las recomendamos á la consideración de los educadores, particularmente de los maestros.

«La disciplina, dice Compayré, no tiende sólo á establecer el silencio, la buena compostura en las clases, el trabajo asiduo y exacto, sino que piensa en el por-

venir y quiere preparar hombres. Su fin, en cierto modo, es el de hacerse útil. La autoridad no debe ejercerse más que con la intención de hacer al niño independiente del juicio de toda autoridad exterior. No quiere decir esto que haya de soñarse en una liberación absoluta de la persona humana. En todas las edades y en todas las condiciones tendrá siempre que obedecer el hombre á sus jefes bajo las banderas y en el taller, á la ley y sus representantes en la sociedad. Pero esta sujeción necesaria no impide la libertad, que es la disciplina que uno se impone á sí mismo, y el objeto de la educación en todos sus grados es el de hacer hombres libres.

»De aquí los caracteres de una disciplina verdaderamente liberal que no trata de establecer la obediencia sobre el miedo, sobre hábitos pasivos, sino que, sin intermisión, se dirige á la actividad personal, á la voluntad, que respeta la voluntad del niño, que no humilla, sino que eleva, que no destruye las fuerzas naturales, sino que las ejercita en gobernarse á sí mismas».

Por su parte, dice M. Greard:

«Esta liberación reflexiva, que es el fin de la educación, exige en el niño dos condiciones indispensables de trabajo interior: la reflexión y la actividad; la reflexión que se da cuenta, y la actividad que se decide: nadie llega á conducirse más que á este precio.

»Aprovechar todo lo que la conciencia del niño encierra de aptitudes morales, haciéndole conocer las direcciones, así malas como buenas; acostumbrarle á ver claro en su inteligencia y en su corazón, á ser sincero y verídico, y llevarle á hacer poco á poco, en su conducta, el ensayo y como el aprendizaje de sus resoluciones; las reglas que se le hayan dado sustituirlas insensiblemente por las que él se dé, la disciplina de fuera, por la interior; libertarlo, no de un punterazo, á la manera antigua, sino día por día, quitando á cada progreso uno de los anillos de la cadena que sujeta su

razón á la razón de otro; después de haberle ayudado así á erigirse por sí en su maestro, enseñarle á salir de sí, á juzgarse, á gobernarse como él juzgaría y gobernaría á los demás; mostrarle, en fin, por encima de él, las grandes ideas de deber, público y privado, que se imponen á su condición humana y social: tales son los principios de la educación que de la disciplina escolar puede hacer pasar el niño á la disciplina de su propia razón, y que, ejercitando su personalidad moral, la crea».

CAPÍTULO VI

DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

171. Importancia de la cuestión.—172. Lo que es el carácter, psicológica y moralmente considerado. Sus diversas acepciones: sentido lato, restringido y mixto; deficiencia de estos puntos de vista y concepto en que debe tomarse.—173. El natural como punto de partida del desenvolvimiento del carácter.—174. La herencia psicológica como factor del carácter; sus leyes.—175. Su influencia sobre el carácter, y cómo la primera se reforma y corrige y hace posible la corrección del segundo.—176. Consecuencias que se desprenden de esta doctrina para la educación de los niños y la personal de sus padres.—177. Importancia de la herencia para la Pedagogía; aplicaciones generales, y en particular á la educación de los niños abandonados y criminales.—178. Otros factores que intervienen en la formación del carácter y que precisa tener en cuenta.—179. Relaciones é influjo de lo físico respecto del carácter; papel que en este concepto desempeña la cultura del cuerpo.—180. Lo mismo acerca de la inteligencia, en particular de la fantasía y la instrucción.—181. Iguales consideraciones respecto de los instintos y los sentimientos.—182. Idem, íd. acerca de la voluntad.—183. Direcciones generales concernientes á la educación de las energías nombradas con relación á la del carácter.—184. Acción que sobre éste puede ejercerse en opuestos sentidos mediante la disciplina, especialmente en la escuela.—185. El esfuerzo personal como factor insustituíble en la formación definitiva y el perfeccionamiento del carácter.—186. Influencia de éste en toda la vida, y males que se originan de lo que se dice no tener carácter.—187. Necesidad de que la educación se aplique á formar el carácter y qué es lo que, al efecto, precisa hacer.—188. Ley general que en este concepto precisa tener en cuenta: diversidad y no uniformidad.

171. «La cosa más importante, dijo Kant, es formar el carácter». Este es, en efecto, el objetivo á que en último, término debe mirar la educación, sobre todo la ética, cuyo resultado principal debe ser el de constituir el carácter en el individuo. Sin negar lo que á ello cooperan las demás energías anímicas y el cuerpo mismo, como en el decurso de este capítulo hemos de ver, no puede negarse que cuanto queda recomendado al respecto de la cultura de la voluntad y la conciencia, de la educación moral, tiende directamente á formar el carácter, es educación del carácter, la que por éste y otros motivos se considera como parte integrante de la educación moral: al fin es la voluntad la madre del carácter, y éste se refiere á la acción, á nuestros actos.

Aunque en puridad la educación del carácter debe ser como la resultante de toda la que reciba el individuo, muy particularmente de la moral, importa considerarla por separado, siquiera no sea más que por vía de una llamada de atención hacia ella, y con el fin de que se tengan en cuenta sus exigencias al satisfacer las propias de las demás energías de nuestra naturaleza, y en el sentido de afirmar y formar el carácter—que no de debilitarlo y destruirlo, como es harto común que ocurra—se encamine la obra toda de la educación, uno de cuyos defectos tradicionales (hijo, naturalmente, del falso concepto que de ella se ha tenido y de los procedimientos tan inadecuados que se han puesto en práctica para realizarla: del dogmatismo en la enseñanza y la violencia en la disciplina, por ejemplo), consiste, no ya en desatender el carácter del individuo, sino en contrariar su formación y enervarlo. De aquí la falta de caracteres de que ordinariamente nos lamentamos, y que es preciso atribuir á deficiencias y vicios de educación; y de aquí también la necesidad de que ésta tenga en cuenta, en la compleja labor que implica, el carácter y su papel en toda nuestra vida, de la que es esa energía factor importantísimo.

El problema, pues, de la educación del carácter es de capital interés, en cuanto que entraña el problema entero de la educación moral, que en él se resuelve, y en un sentido más lato, el de la educación toda, pues es el problema de nuestra individualidad y personalidad.

172. Para proceder con orden y tener una base firme en que apoyar las conclusiones que hemos de exponer en el decurso de este capítulo, empecemos por recordar lo que es el *carácter* (1). En el lugar á que

---

(1) Con ocasión de las *diferencias individuales*, y como una de ellas, hemos tratado del *carácter*, psicológicamente considerado, en el tomo III de esta obra, núm. **361**, páginas 482-487.

se contrae la cita que acabamos de hacer, lo referimos á la cualidad de la energía desplegada por el espíritu en la producción de sus actos, á la manera peculiar como cada individuo produce éstos y su vida, y, en lo tanto, al modo cómo en cada uno se combinan las cualidades de su espíritu; combinación mediante la cual *caracterizamos* toda nuestra manera de ser, nuestra vida. Resultante de todos los elementos que constituyen é integran la individualidad (el sexo, el temperamento, la idiosincrasia, las aptitudes) á la vez que uno de ellos, y sin duda el más pronunciado de todos, es el carácter respecto del espíritu, lo que la fisonomía y el temperamento con relación al cuerpo, el sello que distingue á unos individuos de otros en su manera de obrar y producirse, por lo que, estableciendo analogía entre lo anímico y lo corpóreo, se le llama la *fisonomía espiritual* y el *rostro moral* del hombre; y atendiendo á que se distingue en cada individuo por el predominio de una facultad sobre las restantes, y en cada facultad particular por la preponderancia de uno de sus elementos interiores sobre los demás, se le define todavía como un cierto modo de pensar, de sentir y de obrar que predomina en la vida del espíritu, ó la manera de vivir peculiar á cada individuo; en este último sentido cabría decir, con Bourdet, que el carácter no es sólo la fisonomía moral de un individuo, sino además la expresión escrita en los actos del individuo de sus cualidades funcionales (1).

Se han dado varias definiciones del carácter, del que siempre se afirma, en último término, que es lo que en lo moral, ó mejor, en lo psicológico tomado íntegramente, distingue á unas personas de otras; pero es indudable que á la vez que persistencia, implica firmeza

---

(1) Eug. Bourdet. *Des maladies du caractère au point de vue de l'hygiene morale et de la philosophie positive.* París, Germer Bailliere et Compagnie, 1878.

en el obrar, al menos esto es lo que pensamos al decir que tal ó cuál persona «tiene carácter»; pues en el caso contrario («no tener carácter», que decimos), el carácter es defectuoso, falta realmente. Mirando, sin duda, á esas dos condiciones, dijo Kant: «El carácter consiste en la firmeza de resolución con que se quiere hacer alguna cosa y se pone realmente en ejecución. *Vir propositi tenax* (un hombre firme en sus designios). dice Horacio, y esto es ya el buen carácter»(1). Y en su *Antropología* se expresa en estos términos: «Tener carácter es poseer esa propiedad de la voluntad por la que el sujeto se liga á principios prácticos determinados que invariablemente se ha propuesto por su propia razón. Bien que esos principios, añade, puedan ser á veces falsos y viciosos, sin embargo, la disposición de

(1) Véase su referido *Tratado de Pedagogía*. Para aclarar su pensamiento, añade KANT al pasaje transcrito: «Por ejemplo, si yo he prometido alguna cosa, debo sostener mi promesa, cualquiera que sea el inconveniente que de ello pueda resultar para mí. En efecto: un hombre que toma cierta resolución y que no la ejecuta, no puede fiarse de sí mismo. Si, por ejemplo, habiendo tomado la resolución de levantarme todos los días temprano para estudiar ó para hacer esto ó lo otro, ó para pasearme, me excuso en seguida, en la primavera, so pretexto de que todavía hace mucho frío por la mañana y que esto pudiera contrariarme; y si de este modo difiero de día en día la ejecución de mi resolución, concluyo por perder toda confianza en mí. Lo que es contrario á la moral debe excluirse de las resoluciones de este género. En un hombre terco el carácter es muy malo, pero se le moteja ya de obstinación, y aun entonces se desea ver á alguno ejecutar sus resoluciones y mostrarse constante en ellas, porque se preferiría verle así en el bien. No puede contarse mucho con los que aplazan siempre la ejecución de sus designios como su futura conversión. En efecto: un hombre que ha vivido siempre en el vicio y que se quiere convertir en un instante, no puede lograr esto; se precisaría de un milagro para que viniese á ser de pronto lo que es quien toda su vida se ha conducido bien y nunca tuvo más que buenos pensamientos». Estas palabras de Kant nos muestran la importancia que tiene el carácter, considerado como fuerza persistente y enérgica, al respecto de la moralidad.

la voluntad en general á obrar según principios fijos (y no saltar de aquí para allí como las moscas), tiene algo de estimable, y merece que se la admire tanto más, cuanto que es más rara». Por lo cual se afirma que el hombre que tiene carácter es al mismo tiempo un carácter, pues el ejercicio de una voluntad firme ha dado en él un grado de coherencia y de fijeza excepcional á la combinación de las palabras y de los hábitos que componen su carácter; cada cual, se dice también, tiene su carácter, pero no todos los hombres tienen carácter.

Brotando del fondo de nuestra naturaleza genérica é individual y debiéndose á la manera de combinarse sus elementos constitutivos, el carácter varía singularmente de unos á otros individuos, como varía la fisonomía, que con componerse en todos de las mismas partes, se diferencia en cada ser, que por ella se distingue de los demás, merced á las proporciones con que esas partes se combinan. Y como la variedad de estas combinaciones acrecienta en razón del número de los elementos que pueden entrar á formarlas, y estos elementos son muchos tratándose de la naturaleza humana, resulta que es infinita la variedad de los caracteres, como lo es la de las fisonomías. Añadamos que en la formación del carácter interviene grandemente la voluntad que en realidad lo engendra (por lo que se la llama *madre del carácter*), y que la voluntad ofrece una gran variedad de matices entre los hombres, y nos explicaremos las diferencias de caracteres, que por más que se trate de reducirlas á grupos mejor ó peor determinados (mirando á rasgos salientes, á la preponderancia de éstos ó los otros elementos), puede afirmarse que son tantos como las individualidades. No interesa de momento esta clasificación, cuyos términos principales y más corrientes expusimos en el lugar antes citado; pero sí importa consignar que las denominaciones con que entonces vimos que se distinguen

entre sí los caracteres, responden, en cierto modo, á las diferentes acepciones con que suele tomarse la palabra «carácter», que son varias, como ha podido colegirse de las observaciones que preceden. Considerándolas precisaremos mejor lo que debe entenderse por carácter.

Se toma, en efecto, la palabra «carácter» en varios sentidos, que un autor contemporáneo reduce á los tres siguientes (1):

1.° *Sentido lato.*—Según él, dice Marion, «es el conjunto de las tres facultades en un individuo dado y en un momento determinado de su vida, es decir, lo que tiene de voluntad (energía del querer de una parte, cualidad ó dirección del querer de otra); lo que tiene de sensibilidad (igualmente al respecto de la energía afectiva y de la dirección de las afecciones), y lo que tiene, en fin, de inteligencia y de saber, sus maneras propias de juzgar y de pensar». En tal concepto, se refiere el carácter á toda la actividad anímica, y cabe decir que todos lo tenemos, pero no que seamos *un* carácter. A este sentido lato puede referirse la clasificación de los caracteres en *afectivos* (que se subdividen en *alegres* y *tristes*), *voluntariosos* é *intelectuales*, según la facultad que domine en ellos y su modo de combinación, y en *teóricos* y de *acción*, que se consideran antitéticos entre sí; en los primeros domina el pensamiento, al paso que en los segundos prepondera la voluntad, la acción, que implica determinada habilidad ó manera especial de obrar, con cierta energía para hacer; clasificaciones que no tendrían razón de ser si en la composición del carácter no se considerasen, como

---

(1) Marion, en sus *Lecciones de Psicología aplicada á la educación*. A esta obra se refieren las citas que más adelante hacemos de dicho autor, á quien seguimos en la determinación de dichos sentidos ó acepciones.

partes componentes é integrantes, las tres facultades nombradas.

2.° *Sentido restringido.*—El mismo autor lo expone en estos términos: «Carácter, según la etimología griega (1), quiere decir señal, signo distintivo. Pero la señal verdadera de un individuo dado, lo que, sobre todo, le distingue de los demás, es, á lo que parece, su voluntad, lo que él acostumbra á hacer ó á querer. Y aun en su voluntad, lo que parece más particularmente importante y distintivo, es la energía del querer. Así, carácter en este sentido, es sinónimo de energía, de voluntad firme. Tener *carácter* es tener una voluntad de hierro; ser *un carácter* es ser una persona que voluntariamente no se deja conducir por las demás, es tener una gran iniciativa en la acción, atenerse mucho á su voluntad y, en caso de necesidad, poco á la de otro». Este sentido, que, sin duda es nota esencial de lo que quiere expresarse cuando se dice que una persona tiene carácter, se compadece más que el anterior con el dado por Kant, que, como hemos visto, refiere el carácter á la voluntad no más, á la firmeza y en cierto modo energía, que el individuo pone en la producción de sus actos, y á él se refiere la clasificación en cuya virtud se distinguen los caracteres en *enérgicos* y *débiles*, *firmes*, *impetuosos*, *vehementes*, *tenaces*, etc., en correspondencia con la clasificación que se hace de la voluntad según la intensidad ó fuerza (energía) con que se ejercita ordinariamente.

3.° *Sentido propio*, dicho también *mixto.*—Según él, define el mismo autor el carácter como *la manera natural y constante de obrar y de sentir propia á un*

---

(1) Del verbo *grabar*. Según el Diccionario de la lengua española, carácter, al respecto en que nosotros lo consideramos, es: «Modo de ser peculiar y privativo de cada persona por sus cualidades morales. || Fuerza y elevación de ánimo, firmeza, energía. || Natural ó genio».

individuo dado. Difiere esencialmente este sentido del anterior en considerar como elemento integrante del carácter la actividad del sentir, y conforma en que excluye, ó no tiene en cuenta, la del conocer ó pensar, en lo que convienen otros autores de los que no circunscriben el carácter sólo á la esfera de la voluntad (1). A este sentido se refieren las divisiones de los caracteres que hemos considerado en los dos párrafos precedentes, salvo en lo que respecta á la inteligencia, que, según él, no hay para qué tener en cuenta (2).

Este último concepto del carácter es deficiente, en cuanto que en él se excluye una parte de nuestra manera de ser, de nuestra actividad anímica: la inteligencia. No debe olvidarse que el carácter es la síntesis del alma toda, y que en él se efectúa el consorcio de lo es-

---

(1) Por ejemplo: M. MARTIN, quien en su citado libro *La educación del carácter*, dice al querer dar una definición de éste: «A fin de evitar toda confusión, diremos que entendemos en este estudio por la palabra «carácter», el conjunto de las cualidades (dando á este término el sentido de manera de ser, sin referir á él acepción favorable ó desfavorable) que presentan dos de las tres grandes facultades del alma humana: la sensibilidad y la voluntad».

(2) Con este sentido mixto, en el que se restringe como en el anterior, el concepto del carácter, parece conformar al cabo *Sully* (véase su citada *Psicología pedagógica*), no obstante que lo toma al principio en el lato. «La palabra carácter, dice, suele usarse para denotar las peculiaridades individuales de la mente, tanto en lo intelectual como en lo moral, ya se manifiesten desde un principio como tendencia innata muy notable, ya aparezcan más tarde como resultado de la experiencia y de la educación. En un sentido más limitado y exacto, significa las adquisiciones resultantes del esfuerzo voluntario del individuo, como la inteligencia, la penetración, la independencia y firmeza de voluntad. Como las adquisiciones morales, es decir, los buenos hábitos é inclinaciones, son el resultado más valioso de dicho esfuerzo voluntario, la palabra *carácter* ha venido á denotar especialmente, en las obras de ética y educación, la buena ó virtuosa disposición de los sentimientos y de la voluntad. La persona de carácter, en este sentido, es aquella que puede ser considerada capaz de decidir y obrar con prudencia y rectitud generalmente».

pecífico ó genérico con lo individual (1); no hay, pues, por qué prescindir, al determinar su concepto, de ninguna de las tres facultades, en cuanto que, como dice el autor cuya cita acabamos de hacer, «determinar cualitativamente nuestra actividad, manifestar cada individuo de un modo original la complexión de propiedades que tiene comunes con los demás, es *caracterizar* la vida». El carácter, que brota de todos los elementos de nuestra naturaleza, se refiere á las manifestaciones de estos mismos elementos en todas y cada una de las cuales se refleja, como reflejo que él es, á su vez, de nuestra personalidad. «Hay, dice otro autor contemporáneo (2), un conjunto de rasgos siempre los mismos, que se manifiestan en todos los seres de una especie, en todos los puntos del espacio y del tiempo: ellos constituyen la esencia específica. Hay de igual modo, puede decirse, una esencia individual, siquiera sea menos estable, que permite reconocer á un individuo cómo se distingue una especie de otra, y el cual tiene sus pasiones, su humor, su imaginación, sus hábitos intelectuales, sus aptitudes propias, tal ó cuál grado de energía. Todo esto constituye un grupo más ó menos coherente, en el que domina de ordinario una tendencia principal que imprime unidad al conjunto y sirve para designarlo. Mas del propio modo que se dice que un hombre tiene pasiones, memoria, juicio cuando posee pasiones fuertes, una memoria segura y vasta y un juicio recto, así se dice que un hombre tiene un carácter ó es un carácter cuando su individualidad se acusa fuertemente por tendencias poderosas, por hábitos profundamente grabados por esa constancia en los gustos, las opiniones y los actos, que da á la conducta y á la vida una unidad fácil de comprender».

---

(1) González Serrano. *Manual de Psicología* citado.

(2) De la Hautière, en su citado *Curso de Psicología elemental aplicada á la educación.*

Se encaminan las indicaciones y las citas que acabamos de hacer á mostrar que el carácter, en cuanto que tiene sus raíces en la naturaleza común y homogénea, se refiere á toda ella en la complexión de todos sus elementos, siendo como resultado de la manera cómo éstos se combinan y expresan, y del predominio de alguno de ellos sobre los demás; en este concepto le es aplicable el que más arriba hemos llamado «sentido lato», y más ó menos pronunciadamente en todos los hombres se encuentra, como que es un factor imborrable é insustituíble de su individualidad. Lo que hay es que á esto se añade la firmeza y como energía que pone la voluntad en los actos por que dichos elementos se expresan y la vida se produce ó realiza; energía y firmeza que cuando son muy pronunciadas y persistentes, producen lo que se quiere decir al hablarse de tal ó cuál hombre que es *un* carácter ó que tiene *mucho* carácter, lo cual no es dado á todos, por más que todos tengamos, en el primero de los dos conceptos que aquí exponemos, nuestro peculiar carácter, hijo de la manera y proporción como se combinan en nosotros las diferentes energías y caracterizamos nuestra vida, dando más ó menos relieve, pero dándole siempre alguno, á nuestra individualidad.

173. Tomado el carácter en su acepción más lata (en la que lo considera constituído á la vez por la sensibilidad, la voluntad y la inteligencia, y lo designa según la facultad que de estas tres parece dominar en el individuo, y la proporción en que todas se combinan), dicho se está que existe en todos los individuos, y, por lo tanto, en los niños, que lo tienen virtualmente, en germen, como las energías de que brota. A esta manera de ser el carácter en los niños es á lo que se llama el *natural*, que es el que debe tomarse como punto de partida del desenvolvimiento del carácter, y que, como éste varía en ellos como varía la individualidad, pues

las diferencias que la constituyen se dan ya en ellos más ó menos vagamente expresadas. «Aparte de toda teoría preconcebida, la observación prueba que desde los comienzos de la vida manifiestan los niños disposiciones morales muy diversas; éste, merced á unas ú otras causas, verbigracia, por consecuencia del estado de su salud, es colérico, triste; este otro es paciente y alegre; hay unos que son despiertos, activos, mientras que otros son indolentes y perezosos. Según la palabra de Diderot, hay hombres que son descontentadizos de nacimento; algunos que tienen, como se dice, malos instintos, y otros una generosidad precoz, y unos y otros prueban esas cualidades nativas, que Aristóteles llamaba virtudes naturales. El conjunto de estas disposiciones, buenas ó malas, que preexisten á la educación, forma lo que propiamente se denomina el natural» (1).

En este sentido, constituye el natural la base del carácter; es, como se ha dicho, el carácter tomado en su origen, en su raíz primera en el niño, anteriormente á toda cultura, á todo hábito adquirido, á toda adquisición que provenga de la experiencia de la vida y de la educación. «El natural es, pues, dice Marion (2), la manera de obrar, de no obrar y de sentir (y de pensar, añadimos nosotros, en conformidad con lo dicho antes), que se manifiesta en un ser determinado, desde la cuna, antes de toda experiencia y de toda cultura; es el fondo primero de lo que será el carácter. El carácter es el natural modificado, modelado por la acción de todas las circunstancias en medio de las cuales se ejercita y se desenvuelve; es el natural del adulto, tal como ha llegado á ser después de todas las modificaciones voluntarias é involuntarias que se producen

---

(1) De la Hautière, en su citado *Curso de Psicología aplicada á la educación.*

(2) En sus citadas *Lecciones de Psicología aplicada á la educación.*

desde la infancia á la madurez». No sólo los hábitos que se adquieren voluntariamente ó por obra de la educación, sino también los que se nos imponen por la acción del medio en que vivimos, contribuyen á modificar el natural, á acabar la obra bosquejada por la naturaleza, á formar, en definitiva, el carácter, que, como se ve, lo constituyen elementos muy variados y es obra de la educación y del tiempo, en colaboración con la peculiar naturaleza del individuo. Examinemos la acción de los principales de estos factores del carácter.

174. Prescindiendo del medio circundante, porque harto hemos dicho acerca de él en los capítulos anteriores á propósito de la educación moral, para que se comprenda su influjo sobre el carácter (1), nos fijaremos en un hecho que, con él, es coagente de la moralidad en el individuo y coopera á la constitución del carácter desde su origen, pues entra á formar parte integrante de lo que hemos llamado el natural: semejante hecho no es otro que el conocido en fisiología y psicología con el nombre de *herencia*, que, aplicándola al carácter, y, en general, á la esfera de lo anímico, se dice *herencia psicológica*.

Es la herencia, como fácilmente se colige por su misma designación y las alusiones que á ella hemos hecho en este volumen (principalmente en los números **96** y **138**), la propiedad que tienen los individuos de legar á sus descendientes algunos de los rasgos característicos de su constitución física y moral, por lo que ha podido decirse que «en alma y cuerpo somos carne de la carne y hueso del hueso de nuestros padres y antecesores, viniendo al mundo con una determinada constitución física y moral (entrañas ó

---

(1) Del medio circundante tratamos particularmente en el número **96**, en el que también nos ocupamos de la herencia.

idiosincrasia, lo que nos es ingénito)» (1). En virtud de esto, afirmamos frecuentemente que tal ó cuál niño es el retrato de su padre, tiene la cara de su madre, se parece por el genio á su abuelo, es afable como su abuela, y otras frases por las que reconocemos el hecho de la herencia fisiológica y psicológica, y afirmamos que ciertas cualidades de las que ostenta un individuo las ostentaba ya alguno de sus antecesores, y le han sido transmitidas por ellos.

Comprobada ante la observación más somera la herencia fisiológica (2), mostrada, no sólo en la complexión orgánica y en los rasgos distintivos del rostro, sino hasta en ciertos movimientos y determinadas aptitudes del cuerpo (*hábitos heredados*, que se dice con cierta impropiedad), no lo está menos para el sentido culto la herencia psicológica, respecto de la que se han hecho en nuestros días trabajos muy importantes. Estadísticas minuciosas, tan ricas en observaciones como en datos justificativos, han puesto de manifiesto que ciertos vicios, como el del alcoholismo y la avaricia, crímenes como el robo y el asesinato, y rasgos del carácter así malos como buenos, se manifiestan en determinadas familias (así como en comarcas y pueblos enteros, sobre todo los rasgos de carácter) y se propagan en ellas por la transmisión de los ascendientes á los descendientes, ó sea por la herencia psicológica; sin que desvirtúe esta conclusión el hecho que algunos aducen para contrariarla, de ser los niños tan grandes imitadores como hemos visto que son (57); pues aparte de que no todos los rasgos, vicios, virtudes, etc., á que hemos aludido pueden explicarse por la imitación,

---

(1) González Serrano (D. Urbano). *Manual de Ética ó Filosofía moral*, ya citado.

(2) La evidencia, entre otros hechos, el de la unión marital de un blanco y una negra, ó viceversa, de la que resultan hijos que participan de las condiciones de ambos: los *mulatos*.

cabría siempre preguntar por qué los niños imitan unos rasgos con preferencia á otros; para explicarse este fenómeno «precisa, como dice uno de los autores ya citado como de los que con más detenimiento se han ocupado de la educación del carácter, hacer intervenir una predisposición natural que resulta de la herencia».

Los hechos tan complejos de la herencia psicológica se han estudiado con el objeto de deducir las leyes á que obedecen, que Ribot (á quien Darwin ha precedido en este camino) formula en los términos siguientes:

1.° Los padres tienen una tendencia á legar á sus hijos todos sus caracteres psicológicos, generales é individuales, antiguos ó recientemente adquiridos.

2.° Uno de los padres puede tener una influencia preponderante sobre la constitución mental del niño. En este caso, puede suceder, ó que la preponderancia siga al sexo, del padre al hijo, de la madre á la hija, ó bien que vaya de uno á otro sexo, del padre á la hija, de la madre al hijo.

3.° Los descendientes heredan con frecuencia cualidades mentales propias de sus antepasados, á los que se semejan sin parecerse á sus padres. La herencia, en cambio, es muy frecuente en línea directa del abuelo al nieto, de la abuela á la nieta (1); y más rara en línea

(1) Estos saltos de los abuelos á los nietos constituyen los casos de *atavismo*, que, como vimos al explicar el significado de esta palabra (en la nota 2.ª al núm. **138**), es la transmisión por la sangre del atributo, físico ó moral, que pasa de los ascendientes á su posteridad más ó menos lejana, sin manifestarse en algunos de los descendientes intermedios, v. gr., en los padres, tratándose del caso de abuelos á nietos, á que hace referencia M. Ribot, quien con este motivo dice también: «Se observa frecuentemente entre parientes más lejanos y fuera de la línea recta, entre los tíos y los sobrinos, las sobrinas y las tías, los primos, las primas, los sobrinos segundos y aun los primos segundos, relaciones notables de conformación, de figura, de pasiones, de carácter, de monstruosidad, de enfermedad».

indirecta ó colateral, del tío segundo ó del primero al sobrino, de la tía á la sobrina.

4.° Ciertas disposiciones mentales, de naturaleza claramente determinada y con frecuencia mórbidas, se manifiestan en los descendientes á la misma edad que en los ascendientes (1).

175. Según las leyes que acaban de exponerse, y que alcanzan á toda nuestra naturaleza psicológica, á toda nuestra constitución moral, existen en nuestro

---

(1) Respecto de estas leyes y cuanto concierne á la herencia, debe consultarse el interesante libro de M. Th. Ribot, *La Hérédité*: Étude de psychologie sur ses phénomènes, ses lois, ses causes, ses conséquences (París. De Lagrange, 1873); cuyas últimas ediciones se han publicado con el título *La Hérédité psychologique*. Con datos y hechos numerosos, debidos á la observación propia y de otros autores, estudia Ribot, en su concienzudo trabajo, las manifestaciones, las leyes, las causas y las consecuencias de la herencia por lo que respecta á los instintos, á los sentidos, á la memoria, á la imaginación (estética en general, y entre los poetas, pintores y músicos), á la inteligencia en general, á los sentimientos y las pasiones, á la voluntad, al carácter nacional y á las enfermedades mentales (locura, alucinación, suicidio, monomanía homicida, demonomanía, hipocondría, presentimientos, manía y parálisis general). Aunque el autor de este libro se deje llevar mucho de sus ideas positivistas, á las que no cabe dar cabal asentimiento, ni mucho menos, y con menor razón al determinismo que las acompaña, es lo cierto que no pueden desdeñarse los datos en que apoya sus tesis; antes bien, deben tenerse en cuenta por las enseñanzas que entrañan y por lo que ellos tienen de aprovechables para conocer al niño y regir la obra de su educación, siempre concediendo á ésta la legítima influencia que, á pesar de sus teorías, ejerce en nuestro desenvolvimiento. De más interés al respecto pedagógico, y también por el sentido más amplio que en él domina, es el libro ya citado, de M. Guyau (*Éducation et hérédité*), en el que se tratan con muy buen criterio las cuestiones más interesantes de la moderna pedagogía, entre ellas (aparte de la herencia, que, como es natural, ocupa lugar preferente) las de la sugestión, que en otro lugar indicamos, la educación intelectual, el internado y el *surmenage*, la cultura moral, la disciplina y la enseñanza estética en la escuela, la educación de las niñas al respecto de la herencia, y otras por el estilo.

carácter, ó al menos entran á formar parte de nuestro carácter primitivo (del natural), elementos que son anteriores á nosotros mismos, que sumergen sus raíces en las generaciones anteriores á nosotros, lo cual es causa de que, cuando se trata de dirigirlos ó modificarlos, según las exigencias de la educación, opongan una fuerza de resistencia grande, que á veces parece invencible. Pero aparte de esto, lo que aquí importa asentar es que los elementos heredados (instintos, inclinaciones, maneras de juzgar, de sentir, de obrar, etc.), entran en la composición del carácter como otros tantos factores, y que, por lo tanto, ejercen notoria y no pequeña influencia en su ulterior desenvolvimiento.

Si cualesquiera que sean las excepciones que el hecho tenga, es ley general (que esas mismas excepciones comprueban) que los individuos participan del carácter de alguno de sus ascendientes, como participan de su naturaleza corpórea, y se tiene además en cuenta que así como los hábitos recientes se modifican y desarraigan con facilidad, los antiguos resisten más á toda acción modificadora y más cuanto más inveterados son, hay que convenir en que los elementos hereditarios que entran en nuestro carácter, influyen en éste con más persistencia que otros, por lo mismo que son anteriores á nosotros mismos; de aquí la rebeldía que con frecuencia ofrecen en los niños ciertos caracteres á la acción directora de la educación.

Por los elementos que aporta como por la resistencia que estos elementos ofrecen á la educación, se patentiza el influjo de la herencia sobre el carácter, que frecuentemente es según la naturaleza de esos elementos, según lo que ha sido el de nuestros antecesores; lo cual no quiere decir, en manera alguna, que no pueda contrarrestarse y aun vencerse semejante influjo (sería esto caer en un exagerado determinismo y negar la eficacia de la educación, que, aunque no lo pueda todo,

puede mucho), máxime cuando la naturaleza misma se corrige, como reconocen y declaran los que mayor importancia atribuyen á la herencia.

«Tiende ésta sin cesar, dice uno de esos partidarios de las modernas teorías sobre la herencia, á corregirse á sí misma, porque obra en los sentidos más diversos. No hay que temer, en general, que acumule los elementos virtuosos ó viciosos en una sola familia de una manera tan exclusiva que la condene á la imposibilidad de vivir y de perpetuarse por el exceso mismo de sus virtudes ó de sus vicios. La unión de generadores diferentes por la sangre ó el espíritu y el carácter, produce una infinita variedad, una modificación incesante de las familias y de las razas; cada uno de ellos lega al niño elementos más ó menos disemejantes, que se combinan para formar temperamentos, espíritus, caracteres nuevos á ciertos respectos. La naturaleza misma quiere esta variedad, en cuanto que no ha hecho dos seres enteramente semejantes, y desde el origen ha puesto entre los dos generadores, el hombre y la mujer, diferencias profundas. El niño difiere necesariamente de cada uno de ellos por el hecho mismo de lo que tiene de ambos, y reune en sí solo los rasgos diferentes de las dos personas. «Un poco de reflexión, »dice Ribot, muestra que la acción única de esos dos »factores puede dar lugar á los resultados más distin»tos; término medio entre los dos esposos, preponde»rancia del padre en todos los grados posibles». Pero además de su padre y de su madre, tiene el niño, como ascendientes, sus innumerables antecesores, de quienes hereda, así en lo físico como en lo moral. «Notemos, »dice todavía Ribot, que diez generaciones, es decir, »próximamente tres siglos para el hombre, represen»tan 2.048 generadores, cuya influencia más ó menos »señalada es posible». Pero como esos generadores están lejos de haber sido idénticos, la influencia de cada uno de ellos, relativamente á los demás, puede ejercer-

se con variedades y matices muy numerosos sobre el descendiente» (1).

Estas mismas observaciones de MM. Martín y Ribot muestran, por su índole, la influencia de la herencia sobre el carácter.

176. Si para educar bien á los niños es preciso conocerlos bien, según reiteradas veces hemos dicho en el decurso de esta obra (2), resulta indudable que los educadores necesitan tener en cuenta, al tratar de formar el carácter de sus educandos, los elementos debidos á la herencia, para obrar según lo requiera la índole peculiar de cada uno de ellos, que, estudiándolos así, los conocerán en su origen y hasta en su historia, y aprovecharán la acción de los buenos para contrarrestar la de los malos. En todo caso, dicho conocimiento les facilitará la elección de los medios de que deban valerse al intento de formar el carácter de los niños, para lo que, como en todo, han de partir de la base que les da el natural de éstos, su carácter primitivo, ya para afirmarla, ora para corregirla.

Por otra parte, los hechos que hemos señalado á propósito de la herencia psicológica muestran la falsedad de la teoría, que á otros propósitos hemos combatido (3), de que sea el alma del niño á manera de *tabla rasa* en que el educador puede escribir lo que quiera, ó *blanda cera*, que le es dado modelar á su gusto; esos hechos nos dicen que el niño trae ya escritos en su alma caracte-

---

(1) MARTÍN. *La educación del carácter.*

(2) Particular y especialmente en el tomo III, capítulo preliminar: *Prolegómenos á la Antropología pedagógica;* páginas 11 en adelante.

(3) Véase principalmente el núm. **2** del capítulo III de la sección 2.ª del tomo I, páginas 85-88. En los números **13** y **14** del tomo VI (páginas 35-41) hacemos análogas observaciones á dicha teoría.

res que no pueden borrarse tan fácilmente, modelado en cierto modo su carácter en términos que á veces se rebela á recibir nuevas formas. Por lo que refuerzan las razones que en el lugar citado adujimos y por las referencias que hacen á la herencia y al carácter, creemos oportuno trasladar aquí las siguientes observaciones de un autor de tanta autoridad como Maudsley:

«Por grande que sea el poder de la educación, dice, no es, sin embargo, más que una fuerza rigurosamente limitada. Es limitada por la capacidad inherente á la naturaleza del individuo, y no puede obrar sino en el círculo más ó menos restringido de una necesidad preexistente. No hay en el mundo educación que pueda hacer dar uvas á un ciruelo ó higos á un cardo; del mismo modo, ningún ser mortal puede ir más allá de su naturaleza, y sería siempre imposible construir con alguna estabilidad una inteligencia ó un carácter sobre los cimientos de una naturaleza mala. En cada huevo en particular, prepara la herencia individual el destino propio del individuo. Colocad desde el nacimiento dos personas en condiciones idénticas; sometedlas á la misma educación, y al fin no tendrán el espíritu formado exactamente sobre el mismo molde ó con igual capacidad, como no tendrán los mismos rasgos y el mismo rostro. Cada una de ellas estará bajo el imperio de la ley de la evolución, bajo el imperio de los antecedentes de que es el consiguiente» (1).

Cualquiera que sea el sentido positivista que el lector advierta en este pasaje, y cualesquiera que sean también las limitaciones que por lo mismo le ponga, siem-

---

(1) MAUDSLEY. *El crimen y la locura.* Cita hecha por Martín en su libro antes mencionado; de ella suprimimos algo que acentúa el sentido determinista que revela el autor al decir que «hay para el hombre un destino que sus antecesores le han hecho», y, sobre todo, que «nadie puede sustraerse á la tiranía de su organización».

pre quedará en pie la afirmación de que no es la naturaleza del niño tabla rasa, sino que, por el contrario, trae más ó menos desenvueltos gérmenes con los que hay que contar, y que sean los que se quiera los triunfos de la educación, tendrán resonancia, no sólo durante el decurso de esta obra de cultura, sino en la vida entera. Y por lo que importa al punto concreto que dilucidamos, cabe inferir de las palabras de Maudsley que el fondo del carácter lo constituirá siempre el natural del niño, el que á su vez se halla constituído en parte por elementos hereditarios, que, por lo mismo, precisa tener en cuenta al educador, á fin de obrar sobre ellos según las circunstancias.

Necesita éste el conocimiento á que aquí nos referimos, no meramente para determinar lo que en vista de dichos elementos debe hacer para formar el carácter de sus educandos, sino por lo que respecta al suyo propio, que, como á propósito de la disciplina dejamos sentado, es un factor con que precisa contar en primer término. «Para formar caracteres, se ha dicho muy oportunamente, es menester tener carácter». Añadamos que lo han menester también para que por vía de ejemplo, sirva en lo posible de modelo á sus educandos. Pero no es por esto sólo por lo que los padres necesitan conocer los elementos del carácter debidos á la herencia, sino para corregirse de sus propios defectos, á fin de no transmitirlos á sus descendientes, á los que han de procurar legar buenas cualidades, lo que conseguirán por aquel hecho, procurándoselas á sí mismos por la educación personal, por el esfuerzo de la voluntad.

En este sentido, es de la mayor importancia divulgar las conclusiones que se desprenden de la teoría de la herencia psicológica, á fin de poner de manifiesto ante todos los padres de familia la responsabilidad tan grande en que incurren, no ya para consigo mismos (lo que de suyo es importantísimo) y para todos los demás, merced á la virtud contagiosa del ejemplo (lo que no

deja de ser menos importante), sino para con sus descendientes, contrayendo vicios ó no corrigiéndose de los que tengan adquiridos, en cuanto que pueden inocular su virus ponzoñoso, por medio de la herencia, á muchos individuos de su descendencia. Los casos de alcoholismo, de propensión al robo y al asesinato, de tendencias avaras y otros á que antes hemos aludido, que constituyen á manera de enfermedades endémicas en ciertas familias, y que se han transmitido á varios de sus individuos, como se transmiten de ascendientes á descendientes rasgos de la fisonomía y del carácter, por ejemplo, nos relevan de insistir en este particular. Sólo añadiremos que, por virtud del mismo hecho, interesa á los padres adquirir buenas cualidades, así en lo físico como en lo moral, puesto que, como las malas, se transmiten á los descendientes, los cuales suelen ser valerosos, desprendidos, inteligentes, etc., como alguno de sus antecesores más ó menos inmediatos (1).

---

(1) Hemos hablado en este párrafo de *enfermedades* del carácter; debemos decir que existen, en efecto, como las de la memoria, la voluntad y la personalidad, por ejemplo, designándose comúnmente bajo la denominación de *vicios del carácter*. Semejantes enfermedades, que son *generales* (hipocondría, melancolía y neuropatía) y *particulares* (desviaciones de los sentimientos de amistad, amor, propia estima, propiedad, alegría, de la idealidad, etc.), han sido estudiadas por el Dr. Eng. Bourdet en su interesante libro titulado: *Des maladies du caractere au point de vue de l'hygiène morale et de la philosophie positive* (París, Germer Baillière, 1878), que constituye uno de los pocos trabajos que hasta el presente se han hecho sobre la materia, y de que tan menesterosos se hallan los estudios, todavía en mantillas, relativos á la *Ethología* (ciencia de los caracteres), que tan gran auxilio están llamados á prestar á la Pedagogía teórica y práctica, que será tanto más exacta y fructuosa en resultados, cuanto más se funde en las ciencias antropológicas, una de cuyas ramas principales y más interesantes es la nombrada. Aunque haya que hacer sus reparos al libro mencionado, por el sentido positivista en que se inspira, merece, sin embar-

177. Cuanto hemos dicho en los números anteriores á propósito de la herencia, declara la importancia que tiene para la Pedagogía teórica y práctica el conocimiento de las cuestiones que á ella se refieren. Si el educador necesita conocer bien al niño para dirigirlo, le precisa conocer hasta el origen y el alcance de cuantos factores contribuyen á formar su constitución física y moral, así genérica como individualmente considerada, para aplicar, según los casos, los medios de acción que cada educando requiera en vista de los instintos, las pasiones, los vicios, las virtudes y los hábitos naturales, hereditarios y adquiridos peculiares á cada uno y en correspondencia con el arraigo que tengan, y que más que de su intensidad depende de su procedencia, de su origen: no se combate de la misma manera ni con el mismo resultado una mala inclinación que tiene sus raíces en naturalezas anteriores á la del individuo de cuya educación nos ocupamos, que la que es adquirida por éste en un momento dado, acaso por causa de la misma dirección que le imprimimos.

Sin negar, ni mucho menos, la eficacia de la educación, que nosotros somos de los primeros en reconocer, no podemos menos de convenir con Martín (1) que «un atributo que no se ha manifestado sino desde hace poco tiempo en una familia, es más fácilmente modificable que el que procede de ascendientes lejanos; que los hay que sólo pueden modificarse en cierta medida, así como que existen otros que han entrado por la acción de la herencia en el carácter de una familia, de una clase, de una nación, que han venido á ser una de esas fuerzas naturales contra las que no se lucha y es preciso sufrir». Por esto que no deba pretenderse

---

go, consultarse, siquiera no sea más que por los datos que suministra respecto de las enfermedades del carácter, tan poco estudiadas hasta el presente.

(1) En su citado libro *La educación del carácter*.

establecer reglas uniformes para dirigir á todos los niños, lo que equivaldría á prescindir de las individualidades, de las diferencias individuales, y medir á todos por un mismo rasero, por el niño ó el hombre abstracto, que imaginara Rousseau. Es preciso tratar á cada niño según él es, según el origen y la índole de los elementos que constituyen su naturaleza psico-física, y muy particularmente su natural, que es la base de su carácter y de su personalidad. Y cuanto mejor, más determinadamente y más á fondo se conozcan esos elementos, tanto mayores serán los resultados de la educación, en la que tantos errores se cometen, tantos daños graves se infieren á las nuevas generaciones, por falta de ese conocimiento, por no profundizar bien, ó todo lo que sea dado, las cualidades de dichos elementos, en los que tan gran papel juega la herencia, según antes hemos visto. Acerca de este punto hace una observación el autor antes citado, que recomendamos á los educadores—muy particularmente á los maestros—para que, en cuanto les sea posible, procuren poner en práctica el consejo que entraña.

«A este respecto como á otros, dice Martín tratando de las relaciones de la herencia con la cultura del carácter, conviene aproximar el educador al médico. Un médico concienzudo y hábil no se contenta con examinar el estado de su enfermo y preguntarle sobre su vida pasada, sino que le interroga también acerca de sus padres, de su familia, en el pasado, al que se remonta todo lo lejos que puede, para encontrar en él, respecto del caso que le ocupa, preciosas indicaciones. Del mismo modo el educador, para poner de su lado todas las probabilidades de éxito, no debería contentarse con estudiar el carácter de los niños, sino que debería recoger, acerca de sus ascendientes, noticias lo más numerosas posibles, constituir para cada uno lo que yo llamaría su registro de herencia. La tarea, no lo desconozco, es de las más difíciles».

Terminaremos este punto con una indicación que juzgamos de verdadera importancia y que pone también de manifiesto la que tienen para la Pedagogía los estudios concernientes á la herencia. Nos referimos al auxilio que mediante estos estudios puede prestarse á la educación de los niños *abandonados*, *criminales*, *idiotas*, etc., por la luz que pueden arrojar sobre las causas de los estados mórbidos ó patológicos de que se hallen afectados, en su naturaleza física y psíquica, los desgraciados á que ahora nos referimos, y cuya curación es una de las empresas más meritorias reservadas á la Pedagogía, á la que tantos y tan valiosos elementos aportan los estudios á que se consagran las modernas escuelas criminalistas, que partiendo del humanitario y racional principio de que «hay que estudiar al criminal con preferencia al crimen», ha creado la *Antropología criminal*, de la que á su vez se deriva la llamada muy oportunamente por M. Taverni, *Biología pedagógica*. Mediante estos estudios se pone cada día más en claro la parte que cabe á la herencia (nerviosa, vesánica, del alcoholismo, etc.) en la criminalidad de que ofrecen ejemplo muchos niños, y la que es debida á la degeneración patológica que da por resultado un desequilibrio más ó menos completo de las facultades mentales. Expuestos estos hechos en discusiones y escritos luminosos, han suscitado las cuestiones, ya antiguas, como en otro lugar de este libro hemos visto, sobre la bondad ó la maldad originaria del niño, y especialmente sobre la eficacia de la educación, punto respecto del cual ha afirmado Mme. Pigeon, fundada en sus experiencias personales, que nunca ha encontrado niños de cinco á dieciséis años vagabundos, pervertidos y viciosos, que fuesen refractarios á la educación. Declaran estas someras indicaciones la importancia que revisten los estudios á que se refieren, para la Pedagogía, sobre todo si se procede en ellos con circunspección y no se toman como definitivas las teo-

rías á que conduce á muchos el afán de generalizar prematuramente (1).

178. Además del medio circundante y de la herencia, que hemos considerado como coagentes en la formación del carácter, son factores de éste, según ya hemos dicho, todas las energías que constituyen la complexión de nuestra naturaleza psico—física, desde el organismo corpóreo hasta las más altas y delicadas manifestaciones de la actividad anímica, muy singularmente los factores que, con el carácter, cooperan á la determinación de nuestra individualidad (sexo, tempe-

---

(1) Los problemas que entrañan las cuestiones señaladas en la última parte de este párrafo, han sido tratados en el *Congreso internacional de Antropología criminal*, sesión celebrada en París con motivo de la última Exposición universal (1889), á propósito del tema: «La infancia de los criminales en sus relaciones con la predisposición natural al crimen», y de las Memorias que sobre él presentaron el Dr. Romeo TAVERNI (profesor de Pedagogía en la Universidad de Catania, Italia) y el Dr. MAGNAU (médico en jefe del Asilo de Santa Ana, de París), y en cuyas discusiones intervinieron la citada Mad. PIGEON, ESCHENAUER, MOLESCHOTT, BROUARDEL, ROUSSEL, HERBETTE y otros. Véase el resumen de los trabajos de dicho sesión, redactado por el Secretario general, el Dr. E. MAGLIOT (y del que, con otro motivo, hemos transcrito un pasaje en el capítulo primero de esta segunda parte, **99**, *nota*): Lyon, imprenta de A. Storck, 1889. Las dos Memorias citadas se han publicado por el Ministerio de Comercio, Industria y las Colonias, de Francia, con las demás de dicho Congreso: París, Imprenta Nacional, 1889. Haciéndose cargo de la afirmación de Mad. Pigeon con que termina el párrafo á que se refiere esta nota, dice el referido Secretario general: «Sin duda que ha necesitado consagrar á esta obra toda su solicitud, todos sus cuidados, todo su corazón; pero esto es, como lo ha dicho elocuentemente M. Eschenauer, el problema de la salvación y de la regeneración del niño por el amor», lo que recuerda la *educación por el afecto*, que, á propósito de los niños en general, hemos recomendado con insistencia. El mismo Secretario termina la parte del resumen concerniente á la discusión del tema mencionado, con este párrafo: «A propósito de la expresión de *ortopedia*

ramento, aptitud), según á su tiempo vimos (1). Precisa, por lo mismo, tener en cuenta todas las energías indicadas, así en su desarrollo natural como en el que reciban por la cultura peculiar á cada una de ellas, para la educación del carácter, que en su mayor parte es resultado de esa cultura, en la que de continuo se da al olvido el fin que ahora nos ocupa: formar el carácter, del que con razón se ha dicho que «nada es más complejo, porque nada es á la vez más simple, pues á él concurren por igual todas las fuerzas de nuestra personalidad, en él se sintetizan todas las influencias y energías de nuestra vida, y hacia él convergen los re-

---

moral, adelantada por M. HERBETTE, señala M. BERILLON un procedimiento que ha dado en ciertos casos en sus manos los mejores resultados: él ha tratado por vía de sugestión un gran número de niños viciosos pertenecientes á las clases elevadas de la sociedad. En una sola sesión, por ejemplo, ha conseguido suprimir hábitos inveterados de vicios deshonestos». Citamos este párrafo porque en él se da la sanción de la experiencia ante personas de la mayor autoridad en estas materias á un nuevo problema pedagógico, á saber: la aplicación á la educación del procedimiento de la *sugestión*, punto que ya trata magistralmente M. GUYAU en su libro *Educación y herencia* (citado en una de las notas anteriores), en el que, después de considerar los efectos de la sugestión (nerviosa, psicología, moral y social), la estudia como medio de educación moral y como modificador de la herencia, lo que le lleva á tratar de la autoridad moral del educador, de los castigos y de la confianza en sí que debe inspirarse á los educandos, señalando las sugestiones que deben producirse y las que deben evitarse. Tiene esto un gran interés para la Pedagogía y, sobre todo, para la disciplina misma, máxime si se recuerda la eficacia que hemos atribuído á los ejemplos, que con frecuencia la tienen por la especie de sugestiones que producen en quienes los reciben, y de las que á menudo es resultado la obediencia; un mero recitado pone á veces al que lo escucha en estado de sugestión.

(1) Recuérdese lo dicho en el tomo III á propósito de la *individualidad anímica*, especialmente en los números del **357** al **361**, páginas 475-487.

sultados más fecundos que recogemos de nuestra experiencia y educación» (1).

Conviene, pues, detenernos, siquiera sea brevemente, á examinar el influjo que ejercen las energías aludidas sobre el carácter tomado en su origen (natural) y en sus determinaciones ulteriores, y éste es el objeto de las observaciones que siguen.

179. Empezando por las energías corpóreas, harto comprenderá el lector, si recuerda la doctrina que á su tiempo expusimos acerca del influjo de lo físico sobre lo moral (2), que la constitución física, en el niño como en el hombre, guarda relaciones muy estrechas con el carácter, al que, como todo el mundo sabe, *caracterizan* comúnmente los temperamentos fisiológicos, á los cuales se deben propiedades peculiares de carácter, como las de ser débil y rápido, que se nota en los individuos de temperamento sanguíneo; lento y débil, como en los de temperamento linfático; enérgico y lento en los que tienen éste nervioso, etc. Ello es que muchos de los rasgos del carácter se explican por particularidades de la constitución física, como lo muestran, entre otros hechos, el de ciertas enfermedades, en las que el carácter se debilita ó se hace irascible unas veces y taciturno otras, de lo cual nos ofrecen ejemplos muy notables las enfermedades hipocondríacas. En general, todas las enfermedades llamadas neurosias, influyen más ó menos sobre el carácter, que modifican en el individuo que las padece, imprimiéndole rasgos que antes no tenía; en tal caso se hallan, además de la hipocondría, la epilepsia, el histerismo, y, sobre todo, un estado mórbido general, bastante vago, denominado *nervosismo*, que es hoy muy frecuente, con especialidad en las grandes poblaciones.

---

(1) González Serrano. *Manual de Psicología* citado.

(2) V. el tomo III, números del **323** al **331**, páginas 436-449.

No olvidemos, por otra parte, que muchas de esas enfermedades y otros estados patológicos del cuerpo conducen con frecuencia á la locura, mediante la que el carácter del individuo se altera profundamente. Pero sin llegar á la verdadera enajenación mental (que aunque se manifieste en los niños no es en ellos tan frecuente como quieren hacer ver los médicos alienistas, para quienes todos son casos de locura), es indudable que existe entre ésta y la verdadera salud del espíritu, como los mismos doctores dicen, una zona mixta en que viven y se agitan no pocos individuos á quienes vulgarmente se llama maníacos, raros, excéntricos, y cuyas singularidades de conducta se manifiestan por particularidades del temperamento y del carácter, el cual se halla bajo la influencia de verdaderos estados mórbidos.

Aparte de esto, ¿será necesario recordar que el sexo, la edad, el clima, la alimentación misma, imprimen al carácter un sello especial, rasgos particulares, por virtud de la influencia que ejercen sobre la constitución moral del individuo? «Una temperatura muy elevada ó muy baja en la clase, un aire espeso y viciado, influyen también en la disciplina. La claustración, la insuficiencia de los ejercicios corporales, la falta de buen aire, obran á la larga sobre los caracteres, produciendo en ellos un sordo malestar que puede agravarse y traducirse por faltas serias, por tendencias á la insubordinación. Yo conocí un provisor que, temiendo por ciertos síntomas la inminencia de un alboroto, lo conjuró por un paseo extraordinario» (1). De aquí el influjo benéfico que se reconoce á los ejercicios corporales

(1) Martín. *La educación del carácter*. «Estoy bien convencido, añade á este propósito, que un gran número de las dificultades que se presentan en la disciplina de los colegios se debe á que en ellos se olvidan reglas importantes de higiene. Por ejemplo, en ciertos establecimientos es muy corto el tiempo que se consagra á la comida, y en la mayoría deben los alumnos comer en silencio.

sobre el carácter, que por otra parte vigorizan dándole la energía de que suele carecer cuando esos ejercicios faltan; recuérdese á este propósito lo que hemos dicho de tales ejercicios al considerarlos como medio de cultura de los sentimientos (**29**), y la influencia que les reconocimos contra la pasión del miedo (**41**), que tanto contribuye á debilitar y afeminar el carácter.

Cuidar, pues, del cuerpo, equivale á cuidar también del carácter, en cuyo sentido nada más recomendable que este aforismo de Blackie: «El primer deber del alumno es velar por la perfecta salud de sus músculos y de su sangre» (1). Si lo que en bien ó en mal afecta al organismo tiene su resonancia en el espíritu, y por ello imprime determinadas notas al carácter, el sentido común dice que para formar caracteres es preciso cuidarse de la salud del cuerpo, y esto hasta en las cosas que parecen más pequeñas. Rousseau, que como saben los lectores, ha dicho que mientras más débil es el cuerpo más manda, y mientras más fuerte mejor obedece, hace al respecto de esa indicación nuestra, observaciones que conviene tener en cuenta por lo que confirman las premisas sentadas. Refiriéndose á las alteraciones que produce en el humor del niño el uso de las mantillas, dice: «Tan cruel opresión, ¿dejará de influir sobre el humor, así como sobre el temperamento del niño? Su primer sentimiento es un sentimiento de dolor y de pena: no encuentra más que obstáculos para todos los movimientos que tiene necesidad de hacer; más desgraciado que un criminal con los grillos, hace vanos esfuerzos, se irrita y grita. Sus primeras

---

Pero se sabe que la masticación lenta y una cierta animación durante las comidas, son buenas condiciones para una digestión rápida, y que, por otra parte, la lentitud de la digestión dispone mal el espíritu; así, no hay que extrañarse si ciertos alumnos están pesados y adormecidos ó inquietos y agitados durante la parte del día en que se encuentran bajo esta nociva influencia».

(1) En su citado libro sobre *La educación de sí mismo.*

voces, diréis, son lloros. Lo creo bien: le contrariáis desde su nacimiento; los primeros dones que recibe de vosotros son cadenas, y los primeros tratamientos que experimenta son tormentos» (1). De aquí deduce Rosseau, que la cólera, por ejemplo, no es muchas veces un verdadero defecto del carácter del niño, que se debe corregir por el rigor, sino resultado de su salud, de su malestar físico, que requiere, por el contrario, cuidados extremos. Sin un malestar físico cualquiera, el dolor de una parte del cuerpo, ó el que produce la excesiva estrechez del calzado, altera pasajeramente nuestro humor, cuando el malestar es constante ó muy continuado, sus efectos sobre el humor serán más persistentes y concluirá por dejar su huella sobre el carácter, como sucede á las personas que padecen enfermedades crónicas, que hasta llegan á hacerse intratables, inaguantables para los demás. Si el malestar moral altera el carácter, no lo altera menos el malestar físico, cualquiera que sea la causa á que se deba; por el contrario, el estado de buena salud corporal se refleja en lo moral, en la manera de producirse de ordinario el carácter, por esa igualdad y placidez de ánimo que acompaña siempre á los estados normales del carácter.

180. Notorio es también el influjo que la inteligencia ejerce sobre el carácter, del que es, como al principio de este capítulo dijimos, uno de los factores que lo constituyen é integran; con decir esto y recordar el hecho de que hay caracteres que se distinguen por el predominio de esa facultad sobre las restantes (caracteres *intelectuales*, que se dice, **172**), quedaría justificada la afirmación con que empezamos este párrafo. Es claro, en tal concepto, que según sea la manera de pensar del individuo, según la naturaleza de

(1) *Emilio*, libro I.

este factor del natural del niño, así será en parte el carácter, al que tanto color y relieve presta, por ejemplo, la imaginación, que crea los llamados caracteres *soñadores*, como otras cualidades intelectuales (de atención, de reflexión, etc.,) engendran los dichos *especulativos, reflexivos*, y en parte cooperan á producir los *emprendedores*; tengamos presente que por la fuerza y dirección de la imaginación se caracteriza el genio. Todo el mundo sabe que la fantasía muy desenvuelta en sentido pesimista hace á las personas taciturnas y melancólicas, lo que constituye vicios de carácter muy comunes y que es frecuente que procedan de la causa que indicamos, como de una imaginación desenvuelta en sentido optimista se originan defectos de aturdimiento y ligereza (1). Un juicio bien desenvuelto, el hábito de observar, la reflexión, da cierto tino á las personas, que generalmente se traduce por firmeza y seriedad de carácter.

Pero no es sólo por virtud de las condiciones indicadas por lo que la inteligencia influye sobre el carácter, sino que también lo hace, y de un modo no menos ostensible, mediante su mayor ó menor grado de cultura ó de ilustración. Dejando á un lado la cuestión de las relaciones de la instrucción con la moralidad, de que tan viva crítica, en sentido negativo, asaz pesimista, ha hecho Spencer (2), no puede desconocerse que la cultura es un elemento que obra sobre el carácter de los individuos como de los pueblos, quitándole aspe-

---

(1) «De una manera general, puede decirse que en el origen de toda gran virtud, de toda acción moral de alto alcance, como también en el fondo de todo gran desorden, ya durable, ya accidental, se encuentra el impulso, bueno ó funesto, de una imaginación poderosa. Dugald Stewart ha hecho la observación profunda de que muchos hombres no carecen de bondad más que porque carecen de imaginación». H. Marión. *De la solidarité morale.* Essai de psychologie appliquée. París, Germer Baillière, 1880.

(2) Véase su libro *Introduction à la science sociale.*

rezas, libertándole de preocupaciones y supersticiones que lo tienen subyugado, é infundiéndole ánimo y confianza: el saber da medios á la voluntad para depurar el carácter de ciertos vicios al mismo tiempo que para fortificarlo. Esto no quiere decir que la influencia de la instrucción sea siempre positiva, pues sabido es que ciertas lecturas han cooperado grandemente á deformar los caracteres de muchas personas, saturándolos, por ejemplo, de un romanticismo exagerado que á veces ha producido una verdadera epidemia de suicidios (v. gr., la que siguió á la aparición del *Werther*, de Gœthe), sin contar las extravagancias, que al cabo se han incrustado en el carácter, á que han inducido á muchas mujeres ciertas lecturas literarias. Pero esto mismo confirma el hecho de la influencia que la instrucción ejerce sobre el carácter, y nos advierte de que es un factor que precisa tener en cuenta cuando de la formación de éste se trate. El ignorante se aferra á sus opiniones hasta con terquedad, pero se desconcierta y aun contradice, cayendo en la inconsecuencia ante un argumento serio ó un sofisma ingenioso; la persona ilustrada procede siempre con más firmeza de carácter apoyada en la conciencia que tiene de su proceder: en uno y otro caso se descubre el influjo de la instrucción, de las ideas que nos guían y dirigen imprimiendo á nuestra conducta consecuencia y consistencia.

Esa influencia de la instrucción sobre el carácter la ha puesto de manifiesto el mismo Rousseau, quien, como es sabido, atribuye á aquélla la depravación del hombre, por lo que, según él, hay que considerar la ignorancia como la más segura protectora de las costumbres, con lo que no sólo incurre en paradoja, á la que tan dado era el filósofo ginebrino, sino en un profundo error. Al dar cuenta en sus *Confesiones* de que Plutarco era su lectura favorita durante la infancia, dice textualmente: «Con esas interesantes lecturas se

formó este espíritu libre y republicano, este carácter indomable y fiero, impaciente al yugo y servidumbre, que me ha atormentado todo el tiempo de mi vida. Sin cesar ocupado de Roma y de Atenas, viviendo, por decirlo así, con sus grandes hombres..., yo me creía griego ó romano y me convertía en el personaje cuya vida leía: la relación de los rasgos de constancia y de intrepidez que me impresionaban, ponían mis ojos centelleantes y fuerte la voz». Deducciones análogas, en cuanto afirman el hecho que tratamos de dilucidar, cabe deducir de las teorías desenvueltas por el referido Spencer, al sostener, como hemos visto (1), que la cultura científica es la mejor de las disciplinas, no sólo intelectual, sino moral y religiosa; lo que no quiere decir, que es en lo que el filósofo inglés insiste, que todo conocimiento (por ejemplo, un teorema geométrico, la tabla de multiplicar, definiciones y clasificaciones gramaticales), moralice precisamente, pues cuando se habla de la influencia moral de la instrucción, se toma la cultura completa que debe recibir el individuo y se trata del sentido educador que debe acompañarle: en este concepto es en el que se afirma que *sin luces no hay moral.*

Pero aun negando en absoluto la afirmación que entraña este aforismo, y admitiendo, en su consecuencia, que la criminalidad no sea el criterio de la moralidad (cuestión harto compleja y que se hace más difícil de resolver por la pasión que de una y otra parte se pone al discutirla), lo que no admite duda es que las condiciones y el desenvolvimiento de la inteligencia en cada individuo influyen positiva ó negativamente, en bien ó en mal, en las condiciones y la formación del carácter

---

(1) Aludimos ahora á su libro *De la educación intelectual, moral y física,* en el que en cierto modo contradice la teoría que sustenta en el citado en la nota precedente, al afirmar lo que ahora decimos, y á que hacemos referencia en el núm. 75 de este volumen.

en el mismo individuo, en cuya manera especial de obrar (carácter) se reflejaran siempre las cualidades específicas de sus energías intelectuales y el predominio de cada una de éstas sobre las demás, y de todas ellas (la inteligencia tomada como toda la actividad del conocer) sobre las otras esferas de la actividad anímica: tal es la conclusión que importa á nuestro propósito dejar asentada.

181. En cuanto al influjo que ejercen sobre el carácter los fenómenos de la vida afectiva, á partir de los instintos mismos, lo dicho al determinar el concepto del carácter revela cuánto depende éste de aquellos hechos; recordemos que, aun en el sentido más estrecho de dicho concepto, se reconocen como elementos principalísimos en la constitución del carácter, desde su origen (el natural), las tendencias afectivas, que cuando dominan (como es común que suceda, principalmente en la infancia), originan los caracteres llamados *afectivos*. Y como semejantes tendencias varían al infinito, no sólo en cualidad y dirección, sino también en vivacidad y profundidad, son las que más cooperan (aparte de la voluntad) á *caracterizar el carácter*, en cuanto que de ellas depende lo que podríamos denominar su temperamento. Entre la manera del sentir frío é inerte, hasta la viva é impetuosa que lleva á las grandes pasiones, se ofrece una escala en el modo de manifestarse la actividad afectiva, cuyos escalones sería imposible contar; y la frialdad y la inercia, la violencia y el ímpetu, la dulzura y la delicadeza en el sentir, constituyen otros tantos rasgos (entre muchos más que pudieran mentarse), por los que se diferencian entre sí los caracteres.

Notemos que á las tendencias afectivas (instintos, inclinaciones, sentimientos) se refiere más particularmente lo que hemos dicho antes acerca de la herencia en sus relaciones con el carácter, y que, como ya afirma-

ra Montaigne, «todo eso puede referirse á la estrecha costura del espíritu y del cuerpo, comunicándose mutuamente su fortuna», por cuyo medio se transmiten al carácter con las cualidades del sentir, las del temperamento fisiológico. «Siempre hay naturalezas impresionables y naturalezas casi inertes, almas duras ó tiernas, irascibles ó tranquilas, egoístas ó afectuosas, voluptuosas ó frías; y en la inmensa mayoría de los casos nos vienen visiblemente estas disposiciones del corazón, de nuestros padres» (1), y son los elementos por que más se acentúan los caracteres, influídos siempre más ó menos por los grados y las oscilaciones de la sensibilidad, la que también ejerce una gran presión sobre la voluntad, cuyas determinaciones motiva con harta frecuencia, según con diferentes motivos hemos dicho.

182. Estas últimas palabras dicen también cuánto influyen los fenómenos de la vida volitiva en la manera de ser del carácter, sobre todo recordando que la voluntad es madre y origen de él, que en cierto modo crea, comunicando su impulso, para convertirlos á la práctica de la vida, á todos los elementos nombrados, que merced á ella se tornan de *estáticos* en *dinámicos*. Sin la voluntad, «principio motor» de todas las energías que entran en la complexión del carácter, quedarían éstas como inertes y no llegaríamos á producir nuestros actos, á los que, por lo mismo, no podríamos dar forma y molde general. Por todo esto, que se clasifiquen los caracteres como la voluntad considerada desde el punto de vista de su intensidad ó fuerza, en *impetuosos*, *enérgicos*, *débiles*, *firmes*, *tenaces*, *obstinados*, *ligeros*, *caprichosos*, etc.

Si es la voluntad *madre del carácter*, como los psicólogos la llaman, y, según hemos dicho, lo crea po-

(1) Marión, en su libro citado más arriba *De la solidaridad moral.*

niendo en movimiento todos los elementos que con ella lo constituyen é integran, no parece que precise decir más para poner de manifiesto su influencia sobre aquél. Añadamos que merced á la voluntad podemos reformar, y de hecho reformamos, el carácter, de cuya cultura es, por lo tanto, el agente principal.

El estudio que hemos hecho en el capítulo III de esta segunda parte acerca de la educación de la voluntad, hace innecesario que entremos en otro orden de consideraciones relativamente á las relaciones de esta energía anímica con el carácter.

183. Las consideraciones expuestas en los cuatro números anteriores nos dicen desde luego que al tratarse de la cultura de las energías á que se refieren, precisa tener en cuenta las exigencias del carácter, cuya formación debe ser el resultado de la educación, sobre todo de la moral, y el objetivo á que desde un principio debiera encaminarse siempre la acción pedagógica de los educadores.

Para ello precisa, primeramente, no emplear con todos los educandos las mismas maneras, sino tratar á cada uno según su natural y lo que la índole de éste requiera para que del tratamiento á que se someta resulte formado el carácter. «En éste precisará excitar la audacia, y en aquél reprimir la temeridad; en muchos será necesario combatir el ardor inmoderado por el juego, reprimir una actividad desordenada, al paso que respecto de otros será menester violentar su tendencia meditativa é impedirles en ciertas horas el estudio con tanta autoridad como á otros las distracciones. En general, es bueno acudir á la emulación; pero debe temerse también injertar un vicio—los celos, la envidia—en una disposición generosa. Hay casos en que vale más moderar la ambición naciente que alentarla. Todos los alumnos no se hallan igualmente dotados, como creía Helvétius. Una gran dificultad para

los padres es la de comprender, y para los maestros de hacerlo comprender, que no puede razonablemente exigirse de un niño lo mismo que de otro. Un padre atribuye de buen grado á la pereza el mal éxito que se debe á una inteligencia más lenta, á una memoria menos feliz, y no duda que su hijo tenga tan buenas dotes como cualquiera otro» (1).

Atendiendo á todas las energías que entran como factores del natural, en la medida á que obligue la índole de cada una y la proporción con que todas se combinen, no deben perder de vista los educadores que la educación viril del cuerpo ejerce sobre el carácter la más saludable influencia, como se colige de lo dicho más arriba (**179**). En este sentido, todo educador que se preocupe verdaderamente del carácter de sus educandos, debe conceder la mayor atención posible á la educación física, y en ella á los ejercicios corporales, y no desenvolver las facultades intelectuales á expensas del cuerpo, como es común hacer y que precisa evitar con tanto más empeño, cuanto más se distingan los caracteres por el predominio de la inteligencia; recuérdese, á este propósito, lo que hemos dicho al considerar la educación física como medio de cultura de los sentimientos en general, y particularmente al respecto del ánimo y el miedo (**29, 41** y **42**), y no se olvide que por ello y por varios motivos más (señalados con insistencia en diferentes pasajes de esta obra) cuidar el cuerpo del niño es cuidar del alma, y por ende, del carácter, al que la gimnasia, y, en general, los ejercicios corporales, prestan energía y virilidad. Y sucede muchas veces que achacamos al carácter, á lo moral, defectos que radican en lo físico, y cuya corrección requiere en vez de reprensiones y castigos, un tratamiento médico ó la aplicación de determinadas reglas de higiene.

---

(1) De la Hautière. *Cours de Psychologie*, etc., citado.

Vigorizando la inteligencia se vigoriza también el carácter. Pero ha de tenerse en cuenta que una enseñanza verbalista y dogmática, por la que no se cultiven adecuadamente el juicio, la reflexión y el espíritu de observación, que suponen el trabajo personal del educando, falsea y rebaja los caracteres, por lo mismo que mediante ella se educan individuos que carecen de saber sólido y de aptitud para formar juicios por sí, así como de firmeza en la producción de sus actos y son inconstantes en su conducta, la cual tienen que amoldar á lo que otros le dicen y hacen depender del juicio de los demás. Para que la cultura intelectual produzca buenos efectos sobre el carácter, necesita atender por igual á todas las energías de esa facultad anímica, estar exenta del intelectualismo verbalista, memorista y dogmático á que aludimos antes, y tender primera y principalmente, mediante los modos de acción que implica lo que llamamos el *método activo*, á que el educando llegue á formar por sí el pensamiento individual, convirtiéndolo por su propio esfuerzo, de instintivo, que es al principio, en reflexivo, y no se limite á reproducir el conocimiento que se le da formado, y, por ello, á atenerse al juicio de otro. Supone todo esto, además, la necesidad de que se respete la libertad de iniciativa, la espontaneidad de pensamiento en el educando y en lo que no ofrezcan verdaderos torcimientos, las condiciones ó aptitudes peculiares de su inteligencia, la educación liberal que supone el método activo á que nos hemos referido, y que á su vez implica el principio de contar siempre con la naturaleza, no violentarla y atenerse á sus indicaciones para afirmar, en vez de debilitar y falsear, la individualidad y la personalidad en todos los educandos (1).

(1) Entendemos por *método activo* la manera de dar la enseñanza, en que el educador se preocupa menos de suministrar á los educandos tal cantidad de conocimientos ó tal conocimiento, que de hacerles observar, pensar, discurrir, medita componer, escribir; en

Recomendaciones análogas cabe hacer respecto de la cultura de los sentimientos y de la voluntad en sus relaciones con la educación del carácter, la que resultará tanto mejor, cuanto más se lleven á la práctica los preceptos y las direcciones que constituyen el objeto de este libro, en el que al tratar de dichas dos esferas de la cultura anímica, hemos procurado tener en cuenta las exigencias de la del carácter, que, como reiteradas veces queda afirmado, es resultante de toda la educación que recibe el individuo, pero principalmente de la de los sentimientos y la voluntad, pues que ambas facultades constituyen los factores principales (no los únicos) del carácter, en el que los incluyen hasta los que toman éste en un sentido restringido, y no en la acepción lata que nosotros le damos. Dirigir los sentimientos de modo que al desenvolverse los sociales y refrenarse los impulsos ilegítimos del egoísmo, se afirmen todos los en que se funda el de personalidad, que precisa robustecer, y por lo mismo respetar, y en cuanto atañe á la voluntad, proceder de modo que al respetar también la libertad de acción, no obre el niño por mero capricho, no incurra en la licencia ni se haga voluntarioso, sino que se habitúe á obrar por motivos propios, sí, pero fundados en principios racionales y justos (lo cual implica una obediencia racional, no despóticamente impuesta por una voluntad arbitraria); he aquí, en síntesis, lo que al respecto de la educa-

---

una palabra, *hacer* en todas las formas posibles, mediante el ejercicio de sus energías, ó sea el propio esfuerzo, en lo cual se parte de la ley pedagógica de que en toda educación debe considerarse al educando como agente activo (no como ser pasivo) de ella, y del aforismo de que no se sabe bien más que lo que se hace uno por sí mismo.—En cuanto á la necesidad de respetar la inteligencia, la libertad de iniciativa de los educandos, y de que se tengan en cuenta en ellos las aptitudes y desigualdades (la individualidad) intelectuales, remitimos al lector á lo que decimos en el capítulo primero (primera parte) del tomo VI.

ción del carácter precisa tener en cuenta en la del sentimiento y la voluntad (1).

En lo que precisa insistir es en que, puesto que el carácter se forma é integra, se constituye, por el concurso de todas nuestras energías, todas las cuales pone á contribución, la educación debe atender á todas ellas por igual para que el individuo se asimile lo que mejor se adapte á sus predisposiciones y tendencias. Se impone por esto la educación integral y armónica ú orgánica que en diferentes ocasiones hemos afirmado como ley general, y que en el caso presente es una exigencia originada de la complejidad del carácter, que si por una parte se halla constituído desde su origen por todos los elementos que tejen la trama de nuestra naturaleza psico-física, necesita para formarse en definitiva, de los materiales que le ofrece la educación de todos y cada uno de esos elementos, por lo que en puridad no puede decirse que haya una educación especial del carácter, como lo decimos del cuerpo, de la inteligencia, del sentimiento y de la voluntad.

184. Aunque virtualmente se halla contenido en las indicaciones precedentes el punto relativo á la acción que la disciplina ejerce sobre el carácter, la importancia que tiene aconseja que la consideremos especialmente, siquiera no sea más que al intento de llamar respecto de ella la atención de los educadores, en particular de los maestros.

Ya en lo que hemos dicho á propósito de las relacio-

---

(1) Refiriéndose á esta educación, que en conjunto identifica con la educación moral, dice Kant: «Si se quiere fundar en los niños un carácter moral, importa no perder de vista que es preciso indicarles, cuanto sea posible, por ejemplos y reglamentos, los deberes que tienen que cumplir, que no son otros que los deberes ordinarios hacia ellos mismos y hacia los demás. Estos deberes deben, pues, educirse de la naturaleza de las cosas». *Tratado de Pedagogía* á que antes hemos hecho referencia.

nes de lo físico con el carácter (**179**), apuntamos algunas ideas por las que se viene en conocimiento de que, aun la que llamamos disciplina preventiva, influye positiva ó negativamente, y más ó menos, en el carácter de los educandos. Aparte de esto, que en puridad corresponde á la acción que lo físico ejerce sobre los caracteres, es notorio que los medios propiamente disciplinarios empleados con mucha rigidez agrían el carácter de los que son objeto de ellos, como lo agría todo lo que es violencia. Y no paran en esto las consecuencias de semejante modo de disciplina, al que se debe también cierta enervación del carácter por el hábito que da á los educandos de sumisión servil y de encerrarse en sí mismos por temor á esos tratamientos, temor que les lleva á retraerse, á ocultar la verdad y hasta á hacerse solapados é hipócritas; defectos todos que lo son de carácter. Y no hay para qué decir que una disciplina de esta índole, cohibe en el individuo á quien se aplica, la manifestación de su actividad, ahoga su espontaneidad y con ello debilita y oscurece los rasgos distintivos de la individualidad, que son los que dan relieve al carácter. Recordemos lo que al considerar los castigos denigrantes y duros hemos dicho en el capítulo anterior; por ejemplo, que debilitan, con los sentimientos de dignidad y personalidad, el carácter, y, como dijo Locke, hacen á las almas serviles. En la dureza é inflexibilidad del régimen disciplinario debe buscarse la causa generadora de la timidez, el hablar sin levantar la vista, la falta de energía y resolución, de ánimo y franqueza, el carácter acomodaticio á las opiniones y deseos de los demás, la carencia de voluntad propia para todo, y otros defectos por el estilo muy comunes en los niños y en las personas mayores, que en el riguroso sentido de la palabra, concluyen por no tener carácter, y apenas si logran dar algún realce á su individualidad.

Claro es que la disciplina que peca por el sentido

opuesto, es nociva también para el carácter. La falta de autoridad y de la consiguiente obediencia, da por resultado caracteres altaneros é indómitos, que no tienen más ley que sus propios juicios y caprichos, y que son refractarios á toda disciplina social, de la que constituyen una amenaza y un peligro constantes; en cuanto á los niños, los hace voluntariosos, alentándoles en la disipación de una espontaneidad que, ejercitada sin límite y con desorden, completamente indisciplinada, llega á pervertirse y á debilitarse también.

Por uno y otro camino puede ejercer la disciplina una acción nociva sobre el carácter, si bien es lo más general que suceda, particularmente en la educación comun, lo primero, es decir, pecar por exceso, por demasiada rigidez, por falta de flexibilidad, por ser opresora en demasía. En cualquiera de los dos casos, necesitan los educadores tener en cuenta el influjo que ejerce sobre el carácter, y procurar conciliar en ella su autoridad moral con el respeto que se debe á la libertad y espontaneidad de los educandos, cuidando de no impeler á éstos á la sumisión servil á que conducen la violencia y las imposiciones sistemáticas y dogmáticas, así como de que no caigan en el extremo opuesto. Flexible y tolerante, á la vez que severa y previsora, la disciplina ha de respetar la libertad y espontaneidad del niño, pero sin tener con éste complacencias que le induzcan á no someterse á regla alguna y á hacer un uso arbitrario ó licencioso de su libertad, que debe aspirarse que el mismo educando discipline por su propio trabajo, esto es, mediante el esfuerzo personal.

185. Esta última frase nos lleva á tratar un punto que tiene la mayor importancia en la formación del carácter.

No es éste mera obra de los factores que hasta aquí hemos considerado (el medio, la herencia, los elementos constitutivos de nuestra naturaleza y la educación

que recibimos), sino que con ellos cooperamos nosotros mismos, no sólo porque la formación del carácter es obra que se debe principalmente á la voluntad, al *esfuerzo personal*, sino porque se realiza, como ya dijera Goethe, «en medio del torrente del mundo». Partiendo de la base que á todos los hombres ofrece su natural constituído por los elementos antes nombrados, cada cual educe de ella su iniciativa propia, y conforme á esos elementos y á la apropiación que hace de los materiales que le suministran la educación, como antes hemos dicho, y las experiencias de la vida (nuestras grandes maestras y consejeras en punto á cuestiones de conducta), crea y forma su carácter, ó *yo práctico*, que dijera Hartmann; y decimos que lo crea de este modo, en cuanto que los elementos que primitivamente lo constituyen en lo que hemos llamado el natural, no hacen más que bosquejarlo, y la misma educación primaria se limita á dar direcciones, máxime si, como es lo corriente, no sabe despertar las energías interiores del educando y prescinde del trabajo personal de éste. Téngase, de otra parte, en cuenta que por virtud de los mismos factores mencionados (la educación inclusive), adquiere el carácter malas direcciones ó torcimientos, los llamados *vicios de carácter*, que sólo mediante el propio esfuerzo, la *buena voluntad*, es dado al individuo corregir, lo cual supone que el carácter se puede rectificar, es reformable y perfectible, y lo es por nuestra propia iniciativa y nuestro esfuerzo personal. Añadamos, por último, que así como el carácter no se crea y forma en un momento dado, tampoco se rectifica y corrige de pronto, sino que, en uno y otro caso, exige una serie graduada de esfuerzos en correspondencia con los progresos que el individuo realiza por virtud de las influencias que en él ejercen la educación y las experiencias de la vida.

No estará de más que recordemos la influencia que en todas las esferas de la vida, muy particularmente

en la moral, ejercen los hábitos, los cuales se arraigan tanto más y son más persistentes, cuanto más ponemos de nuestra parte para contraerlos, lo que implica el esfuerzo personal, no sólo porque requieren siempre la intervención de la voluntad, que los crea y modifica, sino también porque no son obra del momento, sino resultado del tiempo, de una serie de esfuerzos, en cuanto que consisten en la repetición de un mismo acto. Recordemos, por último, el aforismo de que «la educación es una suma de hábitos», y que éstos influyen singularmente en los caracteres mediante la uniformidad que prestan á la conducta en el obrar. En cuanto que el hábito crea en nosotros una segunda naturaleza (que, como es consiguiente, alcanza al carácter) se afirma que hace al hombre (1).

Concluyamos, pues, que la formación definitiva, el perfeccionamiento del carácter, es obra principalmente del esfuerzo personal, que la levanta con los materiales que los elementos dichos le ofrecen. En tal sentido, el papel de la educación primaria debe consistir, sobre todo por lo que respecta al punto concreto que nos ocupa, en darnos los medios y ponernos en condiciones para que, aprovechando las experiencias de la vida, podamos realizar esa obra en las mejores condiciones posibles por el impulso de nuestra voluntad, que al efecto precisa dirigir, fortalecer é ilustrar de modo que lleguemos á la posesión de la que Kant llamara la *buena voluntad* (**116**) y á adquirir con ella el hábito de ejercitarla en la formación, corrección y perfeccionamiento de nuestro carácter; en la inteligencia de que de este desenvolvimiento personal depende, como se ha dicho, nuestro porvenir moral. Por los esfuerzos que

(1) Consúltese lo que sobre el hábito decimos en el tomo III, números del **286** al **290**, páginas 391-397. Aparte de otras referencias que pudiéramos hacer, en este mismo volumen tratamos de la importancia é influencia del hábito á propósito de la cultura de los sentimientos (**30**) y, sobre todo, de la educación moral (**115**).

cada cual ponga en esta obra, que implica el deseo de realizar el ideal de vida que cada uno se haya formado, adquirirá una fuerza de voluntad capaz de resistir los embates en que, en medio del torrente de la existencia, sucumben los hombres sin carácter.

186. Recuerda esto último la importancia del carácter en la vida, no sólo por el influjo positivo que en ella ejerce, sino también, y muy principalmente, por los males que la falta de él, ó por los vicios y torcimientos que adquiere, acarrea á los individuos y á los pueblos.

A la falta de las cualidades que un carácter bien constituído presupone, deben atribuirse muchas de las contrariedades que sufren los hombres en la vida, de los tropiezos que en ella dan y de gran parte de sus malas obras; que con frecuencia somos llevados á éstas. no porque las pensemos, deseemos ó desconozcamos, sino por debilidades del carácter, por lo que vulgarmente se dice «falta de carácter». A la misma causa debe atribuirse el hecho, tan común y tan lamentado por las almas bien templadas, de pensar de un modo y vivir de otro; lo cual supone en quienes tal hacen (que son la inmensa mayoría de las gentes más ó menos ilustradas) falta de carácter para hacer por sí y procurar que los demás hagan, lo que la inteligencia y la conciencia reconocen como bueno y la voluntad misma quiere por verlo del propio modo. Por nuestras condiciones de carácter nos hacemos más ó menos agradables y simpáticos á los demás, pues, como con notoria razón afirma un autor contemporáneo, «jamás estimamos á los hombres por los dones que llamamos naturales; siempre entendemos que el mérito ó demérito se ha de referir á las condiciones del carácter»; á lo cual añade, por vía de conclusión, lo que ya en otro lugar de esta obra transcribimos y conviene recordar aquí, á saber: «De esta suerte, dice, se explica

cómo ante el juicio de la historia los grandes hombres son los grandes caracteres, y de este modo se comprende cuánto importa, ya que el carácter es la síntesis de nuestra personalidad, mantenerle y no negarle, siendo infieles á nuestra misión. La *apostasía* (á veces denominada gráficamente traición ó inconsecuencia) es debida siempre á la negación del carácter por sacrificar nuestra personalidad y sus relaciones al egoísmo de una aspiración individual» (1). Añadamos que el éxito y la desgracia en nuestros asuntos ordinarios depende con frecuencia de nuestras condiciones de carácter, de la firmeza ó debilidad con que en ellos nos conducimos y de la manera como nos comportamos al proponerlos y tratarlos. En confirmación de estos asertos, léase lo que dice otro autor en el pasaje que sigue, de cuya exactitud no habrá quien pueda dar testimonio de propia conciencia. Dice así M. Martin, que es el autor á que nos referimos (2):

«Tomad en el período actual de vuestra vida una serie de días de los que os hayan dejado recuerdos bastantes vivos; considerad la serie de actos que los han llenado y buscad sus causas; veréis que la mayoría de los que dependen de vosotros han sido determinados por vuestro carácter, por el conjunto de las energías, instintos, sentimientos, voluntad, que lo constituyen. Analizad toda vuestra vida pasada y llegaréis al mismo resultado. Aparte de la influencia ejercida sobre ella por las circunstancias y por los hombres, comprobaréis que lo que le ha dado su fisonomía propia, que lo que ha dirigido vuestra conducta, son las energías más ó menos visibles de vuestro carácter. La misma influencia de las circunstancias y de los hombres se ejer-

(1) González Serrano. *Manual de Psicología* citado. Al tratar en el tomo III de la presente obra de la psicología del carácter (número **361**, páginas 482-87) nos referimos á este pasaje, cuya última parte transcribimos entonces.

(2) Véase su citado libro *La educación del carácter.*

ce, no sobre un objeto indiferente en sí, sino sobre un ser moral que, según su carácter, es modificado por ella, la sufre ó reobra sobre ella en diversos sentidos. La vida de cada hombre pudiera explicarse, en último análisis, por un pequeño número de sentimientos principales que inspiran sus actos, y la variedad infinita de las existencias humanas tiende á la variedad infinita de los caracteres, compuestos, como hemos dicho, de elementos que difieren en cada individuo por el número y por el poder».

No precisa de nuevos alegatos para que nuestros lectores se penetren bien del papel que en la vida toda desempeña el carácter y de la importancia que por ello tiene este factor *característico* de nuestra individualidad y personalidad, que por lo mismo importa sobremanera atender discretamente en la educación, máxime cuando muchos desengaños que nos proporcionan por sus caídas niños de quienes esperábamos los mejores resultados, son debidos á faltas ó vicios de carácter, que á veces no son conocidos de los educadores. Y, como dijera Dupanloup, «se pasan de este modo largos años con defectos que todo el mundo ve y por los que todo el mundo sufre, que han producido en mil ocasiones frutos de amargura y de los que no se duda. De este modo es como se encuentran personas que han llegado á la edad de cuarenta, de cincuenta y más años, sin haber tenido nunca la menor sospecha de un defecto que ha originado el malestar de su vida» (1), de la de su familia y, en cierta medida, de la de su país; pues los defectos individuales trascienden á la larga ó á la corta, y en más ó menos, á la colectividad, por virtud del hecho de la solidaridad, según el cual todos colaboramos en la obra común. No se olvide, ya que este punto tocamos, que, como diariamente se re-

(1) Mons. l'Évèque d'Orleans (Dupanloup). *L'Enfant*. París, Charles Douniol, 1874.

conoce y declara por todo el mundo, á la falta de caracteres se achacan muchas de las desdichas públicas, no pocos de los defectos de organización de los partidos y gran parte de los descalabros que sufren éstos en la gobernación del Estado, en la que siempre se refleja el carácter de las personas encargadas de ella: al carácter de éstas se han debido multitud de conflictos y éxitos en la gestión de los asuntos nacionales é internacionales en todos los tiempos y países, según de ello da testimonio fehaciente la Historia.

187. Si el carácter tiene la importancia que le hemos reconocido, y es al mismo tiempo reformable y perfectible, educable, no hay para qué decir que precisa, primero á los educadores y luego al individuo, atender cuidadosamente á su cultura, á la vez que á la de la individualidad, de la que principalmente surge, como que es expresión y trasunto de toda ella. Se impone con tanto mayor motivo dicha cultura porque, como en diferentes pasajes de este capítulo queda insinuado, no sólo no se halla formado el carácter en el niño, sino porque además sucede con frecuencia que por virtud del influjo de los mismos elementos que cooperan á formarlo, se nos ofrece desde un principio con defectos que es preciso corregir; no se olvide, por otra parte, que por consecuencia de la acción del medio, de las experiencias de la vida, de los disgustos y contrariedades que acibaran nuestra existencia, de las flaquezas propias de la naturaleza humana y de otras concausas, adquieren los caracteres ciertos torcimientos que al cabo degeneran en los vicios ó enfermedades á que antes nos hemos referido (**176**) y que á toda costa importa curar. Por último, sube de punto la necesidad de educar el carácter cuando se tiene en cuenta que mediante ello desenvolvemos y afirmamos en el individuo su personalidad.

Pero ¿cómo ha de procederse para educar el carác-

ter? Ya hemos dicho en el decurso de este capítulo, que no puede afirmarse que haya una educación particular del carácter, en cuanto que ésta es como la resultante de la que se dé á las energías que lo constituyen, y de que él es á su vez la resultante, por lo mismo. En este sentido, se atenderá á dicha cultura procediendo de la manera que hemos indicado respecto del organismo físico, la inteligencia, los instintos y los sentimientos y la voluntad (**183**), y, sobre todo, procurando en el desarrollo de todas estas energías el equilibrio de que depende la racionalidad de la vida, tomándolas, no sólo como deben ser, sino también y primeramente como son. Recordando lo que hemos dicho al respecto de la disciplina en sus relaciones con el carácter (**184**), no estará de más que insistamos en lo relativo al influjo que sobre éste ejerce la voluntad, por lo mismo que, como con razón se ha dicho, el sentimiento de nuestra libertad (una de las formas de la voluntad) conduce á la feliz dirección de nuestro carácter. Si al hacer esto se cuida de infundir al niño, con el valor moral que llamamos ánimo, la confianza en sus fuerzas, en sí mismo, la fe y la esperanza en su porvenir, se tendrá hecho lo principal en la obra de formar buenos caracteres; obra que, por lo mismo que no se termina con la primera educación, sino que hay que proseguir mucho después—en medio del torrente del mundo, según también hemos dicho,—requiere que se dé al niño el hábito de ejercitar dichas fuerzas por sí (á lo cual puede y debe contribuir la enseñanza) en beneficio de la dirección y la disciplina de todas sus energías, y, por lo tanto, de la formación de su carácter por medio de ese esfuerzo, ó, como se ha dicho, del «factor personal».

188. Dadas estas direcciones generales para la educación del carácter, debemos hacer, para terminar, una observación que importa que tengan muy en cuenta los educadores que, comprendiendo todo el alcance de

la misión que les está confiada, se preocupen de esta esfera de la cultura humana.

Es el carácter, como hemos visto, la expresión más completa de la individualidad, la que á su vez brota del fondo complejo de la homogeneidad, por lo que se ha dicho que «le sirve de base lo desemejante en medio de la semejanza». Discurriendo sobre este hecho, dice el autor cúya es la frase que acabamos de transcribir: «Procede la amistad de la firme adhesión (simpatía) que despierta (mediante discreción de la inteligencia en grados más ó menos íntimos) la oposición de los caracteres, que se aviva y acrecienta siempre al amparo de lo homogéneo y semejante. Si sólo dominara en lo humano la identidad de su naturaleza, sin lo vario de los contrastes característicos, lo monótono del trato social ahogaría el sentimiento de la amistad, que se hace más íntima al persistir, en medio de tales contrastes, la identidad de las aspiraciones humanas. Como el trato social da relieve á la oposición entre los hombres, parece que debe ser germen de discordia entre ellos, y así sucede cuando por desgracia el carácter no es flexible para pulir las asperezas ó puntas con que cada individuo quiere absorber los elementos reales y objetivos en que la amistad se apoya. Mas si no se olvidan tales elementos y se procura que adquieran cierta relativa superioridad sobre las pretensiones egoístas del individuo, la amistad debe ser signo de concordia y unión entre los hombres, tanto más viva cuanto más consistencia tengan los caracteres que la establecen. De este modo arraiga en la vida la verdadera solidaridad humana, la que, basándose en la identidad de fin y naturaleza entre los individuos, ofrece ocasión favorable para que semejante identidad se manifieste en la múltiple y cada vez más perfecta serie de modos con que característicamente se le apropia cada cual» (1).

---

(1) González Serrano. *Manual de Psicología* citado.

Por virtud del sentido que resplandece en este párrafo, precisa que los educadores tengan en cuenta que al tratar de formar en sus educandos el carácter, ó al obrar sobre él para corregirlo, no deben hacerlo imprimiendo en el niño el sello de su voluntad, ni con la aspiración de modelar todos los caracteres según un mismo molde ó troquel; lo que además de imposible (porque aunque la educación fuese igual para todos los individuos, cada cual se asimilaría lo que mejor se adaptase á sus disposiciones naturales), sería inconveniente por lo mismo que, según se ha visto, en la diversidad ú oposición de caracteres se funda la vida social, que de otra manera pecara de monótona y no ofreciera el atractivo de ciertos sentimientos (los de amistad y sus derivados) que la animan y embellecen.

Respetando, pues, afirmando y robusteciendo, que no tratando de borrarlo, lo que de individual manifieste el carácter en cada individuo, debe aspirarse á darle, con la perfección posible, el acentuado relieve que se pueda, al intento de que resulte luego como formado de una pieza.

Responde la exigencia que implica este precepto pedagógico, al principio, que varias veces hemos recomendado á la consideración de los educadores, de respetar la individualidad, las diferencias individuales de sus educandos, á los que no deben tratar en abstracto, sino como real y efectivamente son en toda la complexión de su naturaleza psico-física; principio que ya recomendara Diesterweg, cuyo es éste apotegma: «La individualidad y el carácter son los focos alrededor de los cuales gravita nuestra pedagogía».

Se funda Diesterweg para hacer esta afirmación en que cada cual ha recibidode Dios un carácter y aptitudes particulares, que constituyen su individualidad, por lo que no es permitido á los educadores arreglarlo á su modo, y en que la individualidad es la forma y la con-

dición de la vida y como la sustancia del ser humano(1). Por esto protesta contra el principio de la uniformidad, que impera todavía en la mayoría de las .escuelas, y condena, con la prática de no tener en cuenta las diferencias individuales, y de tomar al alumno como un ser abstracto, las enseñanzas dogmáticas, el prurito de exigir á todos los niños exactamente lo mismo, los ejercicios que recargan la memoria y dejan inactiva y vacía la inteligencia y la manía de reglamentación; aconsejando, al propio tiempo, que se estimulen los espíritus, para lo cual, dice, precisa tener carácter, lo cual alega en comprobación de siguiente apotegma que precede á esta última conclusión y que nosotros hemos recordado antes: *Para formar caracteres precisa tener carácter.*

---

(1) «Cualquiera, dice, que sólo tenga el presentimiento de esto, se sentirá penetrado de un santo respeto ante el santuario de la individualidad humana y temerá profanarlo. Ese sentimiento debe, sobre todo, embargar el espíritu de cualquiera que aspire al título de educador». DIESTERWEG. *Obras escogidas.* Traducción francesa de Goy, antes citada.

FIN DEL TOMO SÉPTIMO

INDICE

DE

LA CULTURA DE LOS SENTIMIENTOS Y LA EDUCACIÓN MORAL

INTRODUCCIÓN

Páginas.

1. Concepto de la educación estética ó de la sensibilidad.—2. Idem de la educación moral.—3. Relaciones que existen entre ambas esferas de la cultura humana.—4. Hecho que de ellas se ha originado en la Pedagogía.—5. Examen de él para deducir si es ó no legítimo: fundamentos de las divisiones que se hacen de la educación al respecto de que se trata.—6. Carácter predominantemente ético que reviste la cultura del sentimiento.—7. División y plan del presente libro..... 5

PRIMERA PARTE

De la educación estética ó de la sensibilidad anímica.

Capítulo primero.—*Nociones preliminares.*—8. Importancia y necesidad de la cultura del sentimiento: hechos fundamentales en que se apoyan.—9. Consideración de esta cultura como parte obligada de la educación general.—10. Base psico-física ó antropología de ella.—11. La educación de los sentidos.—12. Caracteres más salientes de la sensibilidad anímica en los niños.—13. Sus falsas apariencias.—14. Dificultades que ofrece la educación del sentimiento.—15. Posibilidad y funciones de esta educación; necesidad de buscar los medios más adecuados para atenderla..... 17

Capítulo II.—*Direcciones para la cultura del sentimiento considerado en general.*—16. Indicaciones previas.—17. Necesidad de una acción á la vez estimulante y represiva, positiva y negativa.—18. Exigencias que se originan de las

Páginas.

falsas apariencias de la sensibilidad en los niños, y regla de conducta que por ello se impone á los educadores.—19. Necesidad de comunicar el sentimiento como un medio general de cultura de esta facultad; modos de proceder.—20. La educación por el afecto como otra regla general de conducta para la cultura del sentir anímico.—21. Límites dentro de los cuales debe usarse de la sensibilidad en la dirección del sentimiento.—22. Las asociaciones de sentimientos como medio de cultura de éstos; modo de establecerlas.—23. El sentimiento en acción como otro medio de educar la sensibilidad anímica.—24. Influjo de la inteligencia, y especialmente de la fantasía, sobre el sentimiento; modo de servirse de él para la cultura de éste.—25. Modos y estados del sentimiento; consideración especial de los primeros.—26. Papel de la educación respecto de ellos; medios de infundir el ánimo y combatir las pasiones.—27. El placer y el dolor como estados del sentimiento; su valor psicológico y su influjo en la vida.—28. Papel de la educación al respecto del placer y el dolor; necesidad de aprovecharlos ambos, y manera de hacerlo; aplicaciones del sistema de las reacciones ó consecuencias naturales.—29. Los juegos corporales y, en general, la educación física, como medio de cultura del sentimiento.—30. Los hábitos del sentimiento como resultado de la cultura de esta facultad; sus efectos.—31. La educación de los sentimientos en particular; clasificación de éstos que debe servirle de base..... 35

Capítulo III.—*Direcciones particulares para la cultura de los sentimientos que se originan de la tendencia personal ó egoísta.*—32. Sentimientos que corresponden á esta tendencia; dificultades que ofrece su clasificación.—33. El egoísmo; acepciones en que debe tomarse y papel de la educación al respecto de él.—34. El amor propio como raíz de los impulsos egoístas; qué precisa hacer á su respecto.—35. Principales manifestaciones, en los niños, del orgullo, la vanidad, la mofa y la terquedad, y direcciones acerca de los cuidados que requieren estos sentimientos.—36. Lo mismo respecto de los de propia estima y deseo de aprobación.—37. La emulación; su valor pedagógico y medios de favorecerla para que no degenere en rivalidad; cuidados que á este respecto necesitan tener los maestros al servirse de la emulación.—38. Manifestaciones en los niños de la envidia

Páginas.

y los celos, y modos de precaver y combatir ambas pasiones.—39. La ambición y sus diversas manifestaciones en los niños; deseo de mando y dominio, de bien parecer, el amor de la propiedad y la avaricia. Medios de atender á la cultura de estos sentimientos; la liberalidad, la economía y el ahorro.—40. La cólera y sus manifestaciones en los niños; vigilancia y cuidados que requiere; en qué sentido la consideran algunos necesaria.—41. La timidez, el temor, el miedo, el terror y el espanto en los niños; relaciones de de estos sentimientos con el ánimo, y papel de la educación al respecto de ellos; influencia de ésta en la producción del miedo, y medios para precaverlo y combatirlo.—42. El ánimo y los sentimientos de honor, dignidad y personalidad, rubor, vergüenza, pundonor y pudor. Necesidad de favorecer estos sentimientos, y medios de hacerlo.—43. La cultura de los sentimientos personales en la escuela; beneficios y peligros que los elementos con que ésta cuenta ofrecen, y regla de conducta que por virtud de ello se impone á los maestros..... 66

Capítulo IV.—*Direcciones particulares para la cultura de los sentimientos que se originan de la tendencia social, y en general, de la simpatía.*—44. El egoísmo anuncia ya inclinaciones de un orden superior, algo que implica tendencias á la sociabilidad.—45. La simpatía como punto de partida de las inclinaciones sociales; su arraigo en el corazón humano, y su alcance.—46. Sus manifestaciones y caracteres en el niño.—47. Causas productoras de la simpatía y favorables á su desenvolvimiento.—48. Necesidad y medios de cultivar en los niños las inclinaciones simpáticas.—49. Clasificación que suele hacerse de estas inclinaciones.—50. Sentimientos de familia ó domésticos: amor filial y fraternal; indicaciones sobre otros. Importancia de estas inclinaciones y medios de cultivarlas.—51. Inconvenientes que ofrece el exagerado cultivo de ellas; el egoísmo de la familia.—52. Medios de precaverse contra esta exageración del sentimiento y de prevenirla; inclinaciones electivas: la amistad. Necesidad de favorecer este sentimiento en los niños y modo de hacerlo; precauciones que á este respecto precisa adoptar.—53. Inclinaciones corporativas: los sentimientos cívicos y el amor á la patria; direcciones para su educación.—54. Medios de cultivar los sentimientos filantrópicos; conveniencia de evitar á este respecto el cosmo-

Páginas.

politismo abstracto.—55. La simpatía hacia los animales; necesidad de cultivarla en los niños, y modo de hacerlo.—56. Valor educativo de las inclinaciones simpáticas.—57. El instinto de imitación de los niños en sus relaciones con la cultura de los sentimientos de simpatía. Consejos sobre la manera de aprovechar dicho instinto y límite dentro del cual debe hacerse.—58. La cultnra de los sentimientos sociales en la escuela, y medios con que ésta cuenta para favorecerla.—59. Inconvenientes que la misma escuela ofrece á este respecto, y que pueden contrariar la dirección adecuada de dichos sentimientos..... 109

Capítulo V.—*Direcciones particulares para la cultura de los sentimientos superiores.—La educación religiosa.*—60. Idea de los sentimientos llamados superiores: sus clases.—61. Caracteres que los distinguen de las demás inclinaciones y por los que se patentiza su importancia.—62. El amor á la verdad como uno de esos sentimientos y como inclinación natural é instintiva del alma humana.—63. Sus manifestaciones principales en los niños.—64. La curiosidad como la primera de esas manifestaciones.—65. La credulidad como otra de ellas.—66. La veracidad en el mismo concepto.—67. La propensión á la mentira en los niños; sus causas generadoras en ellos, y sus clases.—68. Medios de favorecer en los niños sus propensiones á la verdad y de oponerse á que arraigue en ellos el vicio de mentir.—69. El amor al bien como otra inclinación natural del alma humana.—70. Indicaciones respecto de su cultura.—71. El sentimiento religioso como también original y primitivo en el hombre y el en niño; carácter con que se manifiesta en éste.—72. Necesidad de dirigirlo mediante la educación, y razones que obligan á ello; enfermedades que se originan al cuerpo y al espíritu de los extravíos del sentimiento religioso.—73. Sentido con que debe iniciarse la cultura religiosa del niño.—74. Procedimientos generales que al efecto deben seguirse: el ejemplo, las comparaciones y la intuición sensible é intelectual y moral.—75. La enseñanza científica como medio de cultivar el sentimiento religioso; indicaciones acerca de la manera de proceder al efecto.—76. Papel de la escuela al respecto de la educación religiosa, y sentido con que debe realizarla. Carácter eminentemente religioso que tiene la escuela por sí misma... 144

Páginas.

Capítulo VI.—*Direcciones particulares para la cultura del sentimiento de lo bello.—La educación estética.*—77. Consideraciones previas. Cualidad inherente y finalidad peculiar del sentir anímico.—78. El sentimiento de lo bello como facultad propia y espontánea del alma humana; hechos que lo evidencian.—79. Su existencia y principales manifestaciones en los niños.—80. Necesidad de cultivarlo.—81. Valor lógico y moral de lo bello, y sus conexiones con lo verdadero y lo bueno.—82. Sus relaciones con la imaginación.—83. De los medios de atender á la cultura del sentimiento de lo bello: clasificaciones que de ellos suelen hacer los pedagogos.—84. El medio circundante como el primero de esos medios.—85. Aplicaciones á las escuelas: condiciones que á este respecto deben reunir los locales, el material de enseñanza, y, en general, el decorado de las clases: movimiento que en favor de éste se ha iniciado en todas partes.—86. Un informe sobre dicho decorado, adoptado por la Sociedad de las escuelas infantiles de París.—87. Otros medios generales de cooperar en la escuela á la cultura del sentimiento estético: los juegos corporales, los juegos y trabajos manuales, las diversas materias de enseñanza, y, sobre todo, las maneras de presentar ésta al educando por las formas, procedimientos, medios auxiliares, etc., que en ella se empleen.—88. La contemplación y el estudio de la Naturaleza y el Arte como medios directos de educación estética; valor que en este sentido tiene su enseñanza.—89. Conclusión que de ello se desprende respecto de los programas escolares.—90. Sobre la importancia especial que tiene para las mujeres la educación estética, y particularmente la enseñanza artística.. 182

SEGUNDA PARTE

Educación moral propiamente dicha.

Capítulo primero.—*Nociones preliminares.*—91. Importancia y necesidad de la educación moral.—92. Consecuencia pedagógica, indicando el sentido con que primeramente debe realizarse esta educación.—93. Distinción entre ella y la enseñanza de la moral.—94. La base psicológica ó antropológica de la educación moral: valor ético del cuerpo.—95. Las facultades morales.—96. La herencia y el medio circundante como co-agentes de la moralidad en el indivi-

Páginas.

duo.—97. El niño como agente moral. Doctrinas sobre la bondad y maldad originarias del niño y, en general, del hombre; opiniones optimistas y pesimistas.—98. Consecuencias que de estas opiniones se originan para la dirección moral de los niños.—99. Falsedad de estas conclusiones: el niño no es originariamente bueno ni malo.—100. Papel que en tal concepto corresponde á la educación; su carácter negativo y positivo, y sus funciones.—101. Consideración de la educación moral en la escuela..... 223

Capítulo II.—*De los medios generales de la educación moral.*—102. Consideraciones previas.—103. Necesidad de combinar entre sí la acción estimulante y la represiva en la dirección moral de los niños.—104. Consideración especial de la disciplina como uno de los medios generales de esta dirección.—105. La obediencia del educando y la autoridad del educador como base de toda buena disciplina; necesidad de conciliar en la práctica con la segunda la libertad del primero: papel que en ello desempeña la sugestión.—106. Indicaciones sobre el sistema de las consecuencias ó reacciones naturales como uno de dichos medios, por el carácter experimental que entraña.—107. La intuición moral como otro de esos medios: su concepto y aplicaciones.—108. El ejemplo en el mismo sentido; su valor educativo y su fundamento.—109. Aplicaciones á la educación; cuidado que debe tenerse al respecto de los ejemplos que se ofrezcan á los niños.—110. Diversas clases de ejemplos que pueden presentárseles, fijándose en el valor de los que se les ofrezcan en vivo y de los históricos: la moral práctica ó en acción.—111. La enseñanza teórica de la moral como otro medio de cultura ética; su necesidad é importancia.—112. Prevenciones que al respecto de ella precisa tener en cuenta por el abuso y los inconvenientes á que se presta; carácter que debe revestir para ser eficaz.—113. Consideración especial de la enseñanza jurídica; su necesidad. El catecismo de derecho, según Kant.—114. Concurso que pueden prestar las diferentes enseñanzas de los programas escolares á la educación ética, principalmente las científicas y artísticas; influjo moralizador del Arte.—115. Conclusión: indicaciones sobre los hábitos morales que la educación ética debe tender á formar..... 246

Capítulo III.—*De la cultura de la voluntad.*—116. Importancia de la voluntad en la vida; la buena voluntad.—

Páginas.

117. Importancia y necesidad de la cultura de esta facultad anímica como base de la moralidad.—118. Dificultades que ofrece esa cultura, tenida como uno de los problemas más delicados de la Pedagogía.—119. Las enfermedades de la voluntad y las funciones que para la educación de ésta implican.—120. Dependencia que tiene la voluntad de las condiciones de las demás energías del alma y del organismo corpóreo.—121. La restricción y el estímulo como una de las reglas de conducta para dirigir la voluntad, con la que no se han de emplear ni complacencias extremas ni una represión constante y exagerada.—122. Cultura positiva y negativa de la voluntad.—123. El ejercicio como primer medio de educación positiva de esta facultad; necesidad de dirigirlo á que la voluntad adquiera la energía en el bien.—124. Necesidad de conocer, al efecto, los móviles á que la voluntad obedece en sus determinaciones, indicando cuáles son los principales.—125. El esfuerzo y la regularidad en el trabajo como un medio adecuado de ejercitar y dirigir bien la voluntad.—126. Condiciones principales á que precisa atender en los ejercicios á que se someta esta facultad al intento de excitar su desenvolvimiento y dirigirla.—127. Educación represiva ó negativa de la voluntad; medios que requiere.—128. La obediencia como medio de disciplinar la voluntad; su necesidad.—129. Manera de proceder más adecuada y medios más á propósito para obtener de los niños la obediencia.—130. Consideración de las formas de la voluntad: la libertad y el hábito.—131. Papel de la educación al respecto de la libertad.—132. La personalidad y el personalismo en los niños; lo que debe ser la primera.—133. Los hábitos de la voluntad: sus clases. Importancia y valor moral del hábito.—134. De cómo ha de procederse para formar buenos hábitos y combatir los malos en el niño.—135. Conclusión: el gobierno de sí mismo como objetivo de la educación de la voluntad..... 279

Capítulo IV.—*De la cultura del sentido ó conciencia moral.*—136. Revisión de la psicología relativa á la conciencia moral, y necesidad de educar esta energía anímica.—137. El sentido moral en los niños; móviles ó influencias á que principalmente obedece en sus manifestaciones.—138. Inmoralidad patológica de ciertos niños.—139. Necesidad y dificultades que por ello y otras causas se originan para la

Páginas.

cultura del sentido ó conciencia moral.—140. Medios á que primeramente debe acudirse para realizarla.—141. El juicio moral; necesidad de ejercitarlo y formarlo en los niños para dirigir su conciencia; modo de proceder al efecto.—142. La enseñanza teórica y práctica como uno de esos medios, y de incrustar en la conciencia del niño el sentimiento del deber. Consideraciones sobre el carácter de la primera de esas dos clases de enseñanza y la manera de dar la segunda.—143. Necesidad de la enseñanza teórica de la moral como medio de ilustrar la conciencia del niño, y forma en que debe darse. La Moral práctica ó Deontología.—144. El amor al bien como objetivo de la cultura de la conciencia moral; modos más adecuados de inspirarlo á los niños..... 321

Capítulo V.—*De la disciplina.*—145. Del objeto y alcance de la disciplina de los niños en general, y particularmente en las escuelas.—146. Principios fundamentales en que debe inspirarse todo buen régimen disciplinario; los móviles en el niño.—147. Medios disciplinarios y su división.—148. Importancia de los considerados como indirectos, y, en lo tanto, de la disciplina preventiva.—149. Consideración especial del educador como el primer elemento de la disciplina, así en la familia como en la escuela; sus condiciones personales.—150. La manera de tratar á los niños, é importancia del afecto como medio de disciplina.—151. Necesidad de que los educadores conozcan á los educandos: aplicaciones á las escuelas.—152. Las relaciones de los niños entre sí, sobre todo de los condiscípulos, consideradas al respecto de la disciplina.—153. Intervención que en ésta suele darse á los escolares; ¿es conveniente? Sus límites y carácter en todo caso.—154. La emulación como medio de disciplina; opiniones contrarias á ella, y modo de evitar los inconvenientes en que se apoyan.—155. Las mutuas relaciones entre la familia y la escuela como otro medio de disciplina preventiva; importancia de la cuestión, particularmente desde el punto de vista de la educación escolar.—156. De los medios directos de disciplina para suplir la deficiencia de los indirectos, á los que siempre debe acudirse en primer término y darse la preferencia.—157. Las recompensas; su carácter y motivos que llevan á emplearlas; su valor moral y necesidad de subordinarlas, en cuanto sea dado, á la ley del deber.—158. Base

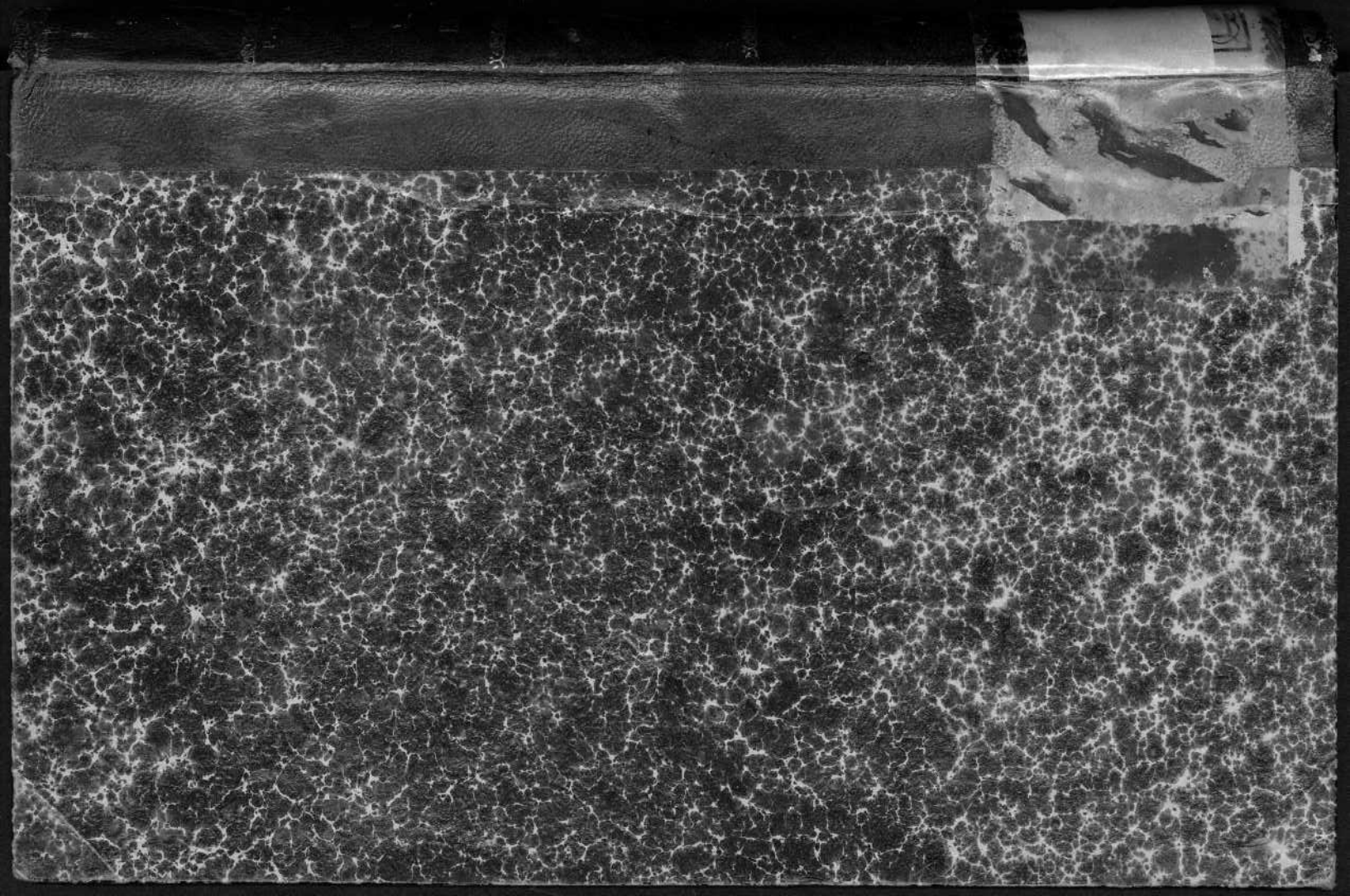
Páginas

de criterio en que deben inspirarse los educadores para otorgarlas.—159. Diversas clases de recompensas.—160. Cuáles deben proscribirse y cuáles deben emplearse; aplicaciones á las escuelas.—161. De la distribución en éstas de premios.—162. Los castigos; necesidad de limitarlos y de evitar darles el carácter de compensación de la falta por que se impongan; motivos que llevan á emplearlos.—163. Reglas de conducta que deben tenerse en cuenta al aplicar los castigos.—164. Diversas clases de castigos.—165. Cuáles pueden emplearse y cuáles deben proscribirse, considerando especialmente el carácter y los efectos de los corporales; aplicaciones á las escuelas.—166. La intervención de los alumnos en la disciplina, sobre todo en lo que concierne á juzgar la conducta de sus compañeros. El veredicto escolar.—167. Exposición del sistema disciplinario llamado de las reacciones ó consecuencias naturales.—168. Objeciones que se le han hecho é inconvenientes que realmente ofrece.—169. Indicaciones respecto de lo que tiene de aplicable, y cómo debe procederse al efecto, principalmente en las escuelas.—170. El fin superior de la disciplina..... 340

Capítulo VI.—*De la educación del carácter.*—171. Importancia de la cuestión.—172. Lo que es el carácter, psicológica y moralmente considerado. Sus diversas acepciones: sentido lato, restringido y mixto; deficiencia de estos puntos de vista y concepto en que debe tomarse.—173. El natural como punto de partida del desenvolvimiento del carácter. 174. La herencia psicológica como factor del carácter; sus leyes.—175. Su influencia sobre el carácter, y cómo la primera se reforma y corrige, y hace posible la corrección del segundo.—176. Consecuencias que se desprenden de esta doctrina para la educación de los niños y la personal de sus padres.—177. Importancia de la herencia para la Pedagogía; aplicaciones generales, y en particular á la educacion de los niños abandonados y criminales.—178. Otros factores que intervienen en la formación del carácter, y que precisa tener en cuenta.—179. Relaciones é influjo de lo físico respecto del carácter; papel que en este concepto desempeña la cultura del cuerpo.—180. Lo mismo acerca de la inteligencia, en particular de la fantasía y la instrucción.—181. Iguales consideraciones respecto de los instintos y los sentimientos.—182. Idem, íd. acerca de la vo-

Páginas

luntad.—183. Direcciones generales concernientes á la educación de las energías nombradas con relación á la del carácter.—184. Acción que sobre éste puede ejercerse en opuestos sentidos mediante la disciplina, especialmente en la escuela.—185. El esfuerzo personal como factor insustituíble en la formación definitiva y el perfeccionamiento del carácter.—186. Influencia de éste en toda la vida, y males que se originan de lo que se dice no tener carácter.—187. Necesidad de que la educación se aplique á formar el carácter, y qué es lo que al efecto precisa hacer.—188. Ley general que en este concepto precisa tener en cuenta: diversidad y no uniformidad..... 422



P. DE ALCANTARA

LA

EDUCACION

Y LA

ENSEÑANZA

VII

23180

PUBLICA