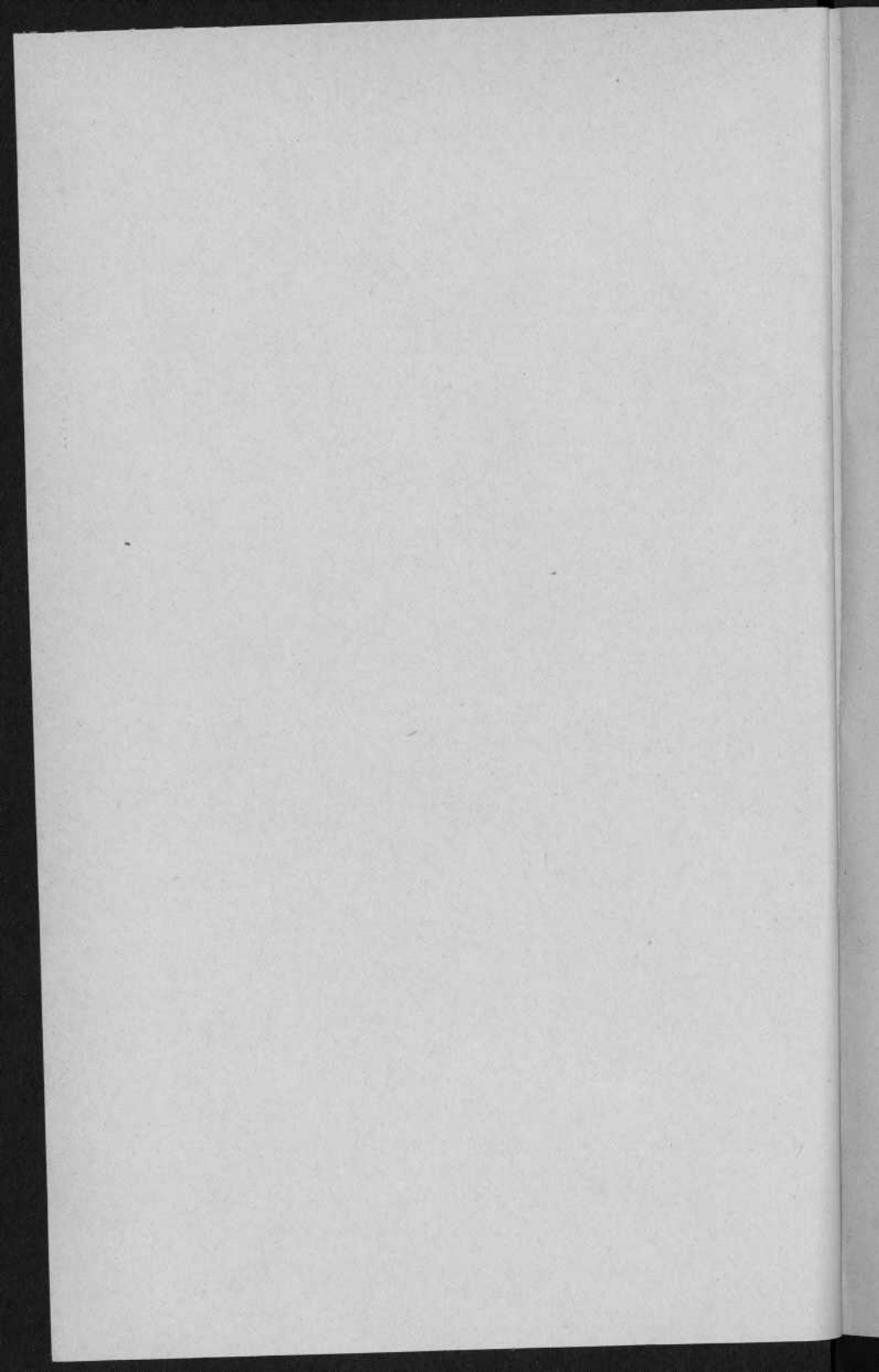


77-24

Two
23.122



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

TOMO IV

ESTUDIO DEL NIÑO Y DEL DESENVOLVIMIENTO DEL HOMBRE

SEGUNDA EDICIÓN

NOTABLEMENTE CORREGIDA Y AUMENTADA

MADRID

LIBRERÍA DE PERLADO, PÁEZ Y COMPAÑÍA
(Sucesores de Hernando)

Calle del Arenal, núm. 11.

—
1903

Obras de Pedagogía.

- Compayré** (D. Gabriel).—*Curso de Pedagogía teórica y práctica*. Precio: 5 pesetas en tela.
- *Historia de la Pedagogía*. Precio: 5 pesetas en tela.
 - *Psicología teórica y práctica* aplicada á la educación. Precio: 5 pesetas en tela.
 - *Curso de Moral teórica y práctica*. Precio: 5 pesetas en tela.
- García Barbarin** (D. Eugenio).—*Historia de la Pedagogía*, con un resumen de la española. Precio: 3 pesetas en rústica y 4 en tela.
- *Historia de la Pedagogía española*. Un tomo de 328 páginas. Precio: 5 pesetas en tela.
- Sánchez-Morate** (D. Francisco) y **Sáiz** (D.^a Josefa).—*Breves nociones de Pedagogía, Legislación escolar y Economía doméstica*, para uso de las aspirantes al título de Maestra elemental de primera enseñanza. Precio: 2,50 pesetas en cartóné.
- Sánchez-Morate** (D. Francisco).—*Cartilla pedagógica*, ó sea breves nociones de educación y métodos de enseñanza. Obra escrita expresamente para las Maestras de primera enseñanza ó que aspiren á serlo. Precio: una peseta encartonado.
- Santos** (D. José María).—*Curso completo de Pedagogía*. Precio: 6 pesetas.
- Sardá** (D. Agustín).—*Estudios pedagógicos*. Precio: 3 pesetas en rústica.
- Avendaño** (D. J.) y **Cardenera** (D. M.).—*Curso elemental de Pedagogía*. Precio: 6 pesetas en tela.
- *Manual completo de Instrucción primaria*. Comprende todas las asignaturas para la enseñanza elemental y superior, que sirve como repaso general de los estudios hechos en las Escuelas Normales. Cuatro tomos en 4.^o, corregidos y aumentados en esta nueva edición, rebajada considerablemente de precio. Precio: 20 pesetas en rústica y 25 en pasta.
- Benot** (D. Eduardo).—*En el umbral de la Ciencia*. Esta obra del Sr. Benot es una preciosa colección de artículos científicos sobre diferentes materias, redactados en vista de los adelantos modernos. Precio: 6 pesetas encuadernado en tela.
- *Errores en materia de Educación y de Instrucción pública*. Tercera edición. Precio: 6 pesetas en rústica y 7 encuadernado en tela.

TEORÍA Y PRÁCTICA
DE
LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Además de este tomo, se han publicado los siguientes de la **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**: I. *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación* (2.ª edición notablemente reformada y aumentada), 454 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—II. *De la educación popular y las instituciones españolas y extranjeras de instrucción primaria* (2.ª edición notablemente reformada y aumentada); 600 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); 2.ª edición corregida y aumentada, 464 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—V. *De la educación física*; 608 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*; 715 páginas, 6 pesetas y 7 en provincias.—VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral*; 484 páginas, 5 pesetas y 5,50 en provincias.

OTRAS OBRAS DEL MISMO AUTOR

Compendio de Pedagogía teórico-práctica.—Segunda edición reformada y aumentada con nuevos capítulos.—Un tomo en 4.º de VIII-464 páginas con impresión compacta y de caja grande. Precio: 7 pesetas.

La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas.—Un volumen en 8.º mayor de 494 páginas y excelente impresión. Precio: 2,50 pesetas.

Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares.—Segunda edición, notablemente reformada y aumentada. Un volumen en 4.º de 317 páginas. Precio: 4 pesetas en rústica y 5 en tela.

El método activo en la enseñanza.—Un volumen en 8.º mayor de 497 páginas, buena y clara impresión. Precio: 2,50 pesetas.

Manual teórico-práctico de educación de párvulos, según el método de los Jardines de la Infancia de F. Froebel.—Obra premiada en concurso público é ilustrada con 25 láminas en cromolitografía. Tercera edición, notablemente corregida, y aumentada con un *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el Extranjero y en España.*—Un tomo en 4.º de XII-358 páginas, de impresión compacta y caja grande. Precio: 6 pesetas en rústica y 7 en tela.

Tratado de Higiene escolar.—Edición de lujo ilustrada con varios grabados.—Un tomo en 4.º de VIII-285 páginas, 5 pesetas en rústica y 6 en tela.

Principios generales de Literatura é Historia de la Literatura española (en colaboración con D. Manuel de la Revilla). Cuarta edición. Dos tomos en 4.º de XII-526 y 788 páginas. Precio: 15 pesetas la obra en rústica.

Nueva moral práctica para uso de las Escuelas de niños y de niñas. Segunda edición. Un volumen en 8.º de 432 páginas. Precio: 1 peseta el ejemplar en cartón, 10 la docena y 75 el ciento.

Todas estas obras se hallan de venta en la Librería de los Sucesores de Hernando, Arenal, 11, Madrid.

R. 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

B.P. BURGOS
N.R.
N.T. // 5933
C.B.
23177

TOMO IV

SEGUNDA EDICIÓN

NOTABLEMENTE CORREGIDA Y AUMENTADA



MADRID

LIBRERÍA DE PERLADO, PÁEZ Y C.[^]

(Sucesores de Hernando)

Calle del Arenal, núm. 11.

1903

~~~~~  
DERECHOS RESERVADOS  
~~~~~

ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

PARTE SEGUNDA

ESTUDIO DEL NIÑO

ADVERTENCIA PRELIMINAR

Como si la asignatura de «Antropología», introducida en el cuadro de estudios de las Escuelas Normales Superiores por el Real decreto de 23 de Septiembre de 1898, no fuese ya por sí demasiado ambiciosa y bastante para sembrar la confusión y desviar de su cauce natural los estudios auxiliares de la Pedagogía, tal como deben ser en esos centros docentes, se le ha adicionado, por la reforma de 17 de Agosto de 1901, la de «Principios de Psicogenesia» (*Psicogenia*, suelen decir antropólogos y psicólogos). Con semejante aditamento, la confusión de los llamados á dar estas enseñanzas ha subido de punto considerablemente y la desviación indicada ha sido mucho mayor.

En efecto; la «Antropología», prescrita así á secas en ambas disposiciones, sin el calificativo de «pedagógica», que parece obligado, y sí con el aditamento, en la primera, de la «Psicología», y en la segunda, de los «Principios de Psicogenesia», ha llevado, naturalmente, á los encargados de enseñarla, á darle el carácter que menos se aviene con las exigencias y necesidades de los estudios de esta índole en las Escuelas Normales; esto es, á explicar una Antropología descriptiva, étnica, lo que Quatrefages llamara la «Historia Natural del hombre», sirviéndose, en su consecuencia, de tra-

tados de la factura de los de Topinard, B. Tylor y los señores Aranzadi y Hoyos Sáinz, que son los que parecen haber servido de norma en dichas Escuelas, aun en las de Maestras (1). Así se ha venido á parar á la Antropología que menos puede servir para sus especiales estudios á los aspirantes al Magisterio primario, en su sentido y contenidos generales, pues son aplicables á esos estudios algunos de sus pormenores y direcciones, como, por ejemplo, algo de craneología y de antropometría.

La Psicogenia, ó si se quiere Psicogenesia, es lo mismo que estudio del elemento psicológico con un sentido y en una dirección análogos al que del hombre nos ofrece la Antropología étnica: es como la «Historia Natural del alma», cuyo génesis estudia á través de los tiempos, siguiendo su evolución en los diferentes tipos de individuos y de uniones sociales. Esta manera de entender la Psicogenia, que presupone una Psicología comparada y el estudio del desarrollo del espíritu humano en general (Historia psíquica, Psicología histórica, que se dice también), la reducen algunos á límites más modestos, al concretar ese desarrollo al hombre considerado en sí ó sea individualmente, para del estudio de varios individuos educir hechos y leyes generales. A esto se encaminan los estudios de *Psicología infantil*, de que damos cuenta en los Prolegómenos á la Antropología pedagógica, de la que el presente volumen contiene la segunda y tercera partes (2).

(1) TOPINARD, *La Antropología*. EDWARD B. TYLOR, *Antropología. Estudio del hombre y de la civilización*. ARANZADI Y HOYOS SÁINZ, *Lecciones de Antropología y Técnica antropológica*.

(2) Recordamos al lector que la primera parte de la *Antropología pedagógica*, tal como hemos dicho que debe entenderse y estudiarse en las Escuelas Normales esta ciencia auxiliar de la de la educación, la constituyen los elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica que bajo la denominación de *Nociones antropológicas* damos en el tomo III de esta obra. Consideramos el estudio de esos elementos como necesario de todo punto, como precedente obligado para la mejor inteligencia del contenido de este volumen.

Recordemos también que en el Capítulo preliminar del referido tomo III, y por vía de *Prolegómenos*, damos el concepto de la «Antropo-

Creemos, pues, que en vez de Psicogenesia, lo que conviene á los educadores, á los Maestros de primera enseñanza, y sin duda lo que ha querido significarse con esa denominación harto pretenciosa para el caso, es el estudio del niño, siguiendo paso á paso su evolución para ver cómo se va formando el hombre. Y como esta evolución se refiere no meramente al espíritu, sino á la naturaleza total del ser humano en toda su complejión; y, por otra parte, ni pueden, ni deben (sobre todo en los albores de la vida) separarse los elementos primordiales que tejen la complicada urdimbre de esa naturaleza, entendemos que la Psicogenia, aun reducida á lo que llamamos Psicología infantil (estudio del alma del niño) debe sustituirse por la *Paidología* ó estudio del niño en la totalidad de su naturaleza psicofísica.

En último caso, el conocimiento que de Psicogenia necesitan los maestros no es otro que el que les ofrece esa Psicología llamada infantil, de la que es un excelente tipo *El alma del niño*, de Preyer, y que cómo en el lugar más arriba recordado queda dicho, es una Psicología experimental, que se funda en los hechos reales suministrados por la observación externa (á veces en la interna también) y que estudia, no el alma ya formada en un individuo, sino el alma que se forma. Si es esto lo que quiere significarse con los «Principios de Psicogenesia», introducidos últimamente en el plan de estudios de las Escuelas Normales superiores, lo aceptamos (en este sentido hemos aconsejado que debe entenderse y explicarse la novísima enseñanza), como una parte (sin duda la principal) del Estudio del niño ó *Paidología*.

De todas suertes, para nosotros es indudable que las enseñanzas que se pretende dar á los aspirantes al Magisterio primario mediante las asignaturas introducidas en los novísimos planes de estudios de las Escuelas Normales bajo la deno-

logía pedagógica», con la explicación del plan de ella, de sus partes principales, elementos constitutivos de cada una, sentido con que debe exponerse su contenido en las referidas Escuelas, é idea de los trabajos que se han hecho para construir la segunda de esas partes ó sea la *Paidología* ó Estudio del niño, de que se trata en el presente volumen.

minación de «Antropología», «Psicología» y «Psicogenesia», deben disponerse (en su extensión, contenido, sentido y alcance) de modo que fundidas en una sola, formen un todo armónico y constituyan la que en el citado tomo III denominamos *Antropología pedagógica*, una de cuyas partes constitutivas es la *Paidología ó Estudio del niño* (en la integridad de su total naturaleza, de su ser psicofísico), al cual estudio consagramos el presente volumen.

CAPÍTULO PRIMERO

Cuadro general de las principales manifestaciones de la niñez.

I

PERÍODOS EN QUE GENERALMENTE SE CONSIDERA DIVIDIDA LA VIDA DEL NIÑO

1. Indicaciones previas.— 2. ¿Cuándo debe comenzarse la observación y el estudio del niño? — 3. Edades y períodos principales en que se divide la vida del hombre. — 4. Períodos que deben considerarse en la del niño, en relación con esas edades y sus períodos. — 5. Dedución de lo que debe ser el estudio siguiente.

1. Procediendo de la manera que lo hemos hecho en el tomo III al estudiar al hombre, debemos comenzar el *Estudio del niño* considerando á éste desde el punto de vista de la unidad, ó sea presentando un cuadro en el que se compendien las principales manifestaciones de la naturaleza y la vida de la niñez. Para facilitar esta tarea que, aunque de carácter sintético, ha de servirnos como de punto de partida para todo nuestro ulterior trabajo, debe empezarse por establecer los períodos en que generalmente se considera dividida la vida del niño, toda vez que en cada uno de ellos presenta éste como una fisonomía especial, así en lo fisiológico como en lo psicológico, caracteres distintos que acusan diferencias notables y señalan las diversas etapas del desenvolvimiento del hombre en la primera edad de la vida; pues, como se ha dicho, todas las edades, todos los estados cambian alguna cosa en nosotros, y cada edad tiene sus resortes que le hacen moverse. Mas antes de abordar este estudio, precisa resolver la siguiente cuestión.

2. ¿Cuándo debe comenzar la observación, el estudio del niño? Si, como á diario y en todos los tonos repite la opinión

culta en materias pedagógicas, y nosotros dejamos sentado en el tomo I de esta obra (1), la educación debe empezarse con la vida, en la cuna misma, no haremos sino repetir una verdad por todo el mundo aceptada, diciendo que desde el momento de venir al mundo debe ser observado, estudiado el niño á los efectos de su educación. En cuanto entra en el mundo el nuevo ser cae bajo el dominio de la Paidología. El momento ése, «en que el niño, cual fruto maduro, se desprende del seno de la madre», es considerado por muchos de los que en estas cuestiones se ocupan, como el más interesante de estudiar.

Pero algunos van todavía más lejos. Hay quienes opinan que ese estudio debe empezar antes de que el niño salga del claustro materno, en cuanto que fundados en ciertas sensaciones táctiles y determinados movimientos admiten una Psicología del feto, que puede, en cierto modo, conocerse, y sobre la que puede actuarse por conducto de la madre. Así, por ejemplo, Malebranche no repugnaba «considerar el cerebro de un niño en el seno de su madre», y admitía «una comunicación admirable del cerebro de la madre con el de su hijo», de cuya comunicación resultarían, según él, las disposiciones particulares de la imaginación en cada individuo. Y ya en este camino, se ha llegado á atribuir al niño, antes del nacimiento, una verdadera vida mental y en cierto modo volitiva, como se desprende de la afirmación, asaz atrevida, de M. Ribot, al decir que antes de salir al mundo el niño, «ha pensado y querido ya», fundándose para ello en que en los últimos meses del embarazo el embrión se mueve y patalea. El alemán Küsmaul sostiene, por su parte, que «desde la vida intrauterina comienza la inteligencia á desenvolverse», si bien «muy imperfectamente». Por último, uno de los autores que más han escrito sobre Paidología, M. Bernard Pérez, llega hasta decir que el alma del feto, «medio formada, medio activa, es tal vez vagamente consciente», y que «las experiencias directas, ora

(1) Véanse los núms. **106**, **107** y **161**, págs. 268, 272 y 375, respectivamente, del tomo I de esta obra (2.^a edición; 4900).

en el embrión encerrado, bien en el embrión prematuramente venido al mundo, indican, al menos para el último período de la gestación, *un rico conjunto de facultades aptas ya para entrar en ejercicio*» (1).

De aquí la educación intrauterina de que hablan algunos, y á la que ya diera forma hace algún tiempo Frarière en su *Educación anterior*, en la que siguiendo la doctrina de Malebranche, ya indicada, se hace responsable á la madre de la naturaleza del niño, en el que la influencia maternal será el todo en ese período (2). Aunque esta doctrina no puede tomarse

(1) Los que deseen ampliar las noticias que aquí damos concernientes al estudio del embrión, pueden consultar el libro de M. GABBIEL COMPAYRÉ, *La evolución intelectual y moral del niño* (edición francesa, 1893), en el que á ese propósito se citan autores y obras que del particular tratan, con pasajes que ilustran las citas. Las obras á que corresponden las conclusiones dadas por nosotros en este párrafo, son :

MALEBRANCHE, *Indagación de la verdad*.

RIBOT, *De la herencia*.

BERNARD PÉREZ, *Los tres primeros años del niño*. La última cita que de este autor hacemos en el párrafo á que se refiere la presente nota, la tomamos de un artículo publicado en la *Revista filosófica*, número correspondiente á Junio de 1887. El mismo Bernard Pérez, resumiendo la obra de Preyer, *Fisiología especial del embrión*, dice que «no puede negarse al feto un sentimiento de placer y de dolor, el sentido muscular y también el hambre : he aquí el balance de la Psicología uterina». (Artículo aludido). Entraña esto cierta rectificación de lo dicho antes por el mismo autor.

(2) FRARIÈRE, *Educación anterior, influencia maternal durante la gestación sobre las predisposiciones morales é intelectuales de los niños* (edición francesa de 1862). Compayré dice, refiriéndose á la doctrina sostenida en este libro, que «M. de Frarière, con su imaginación complaciente, abulta algunos hechos pequeños, asaz insignificantes, les atribuye un alcance que no tienen, y concluye que él ha descubierto una idea nueva, cuyo desenvolvimiento, afirma, dejará entrever las más felices consecuencias para el porvenir de la humanidad». «En efecto, añade Compayré, si dependiese de la madre, por los pensamientos y los sentimientos que ocupasen su propio espíritu, formar á su imagen al ser que lleva en su seno, se habría casi encontrado el secreto de hacer á voluntad artistas en todos los géneros, y al respecto moral, hombres afectuosos y buenos. Acerca de la comunicación de las impresiones musicales insiste particularmente M. Frarière. Para explicar las disposiciones

como decisiva, sobre todo en el sentido que sus partidarios dicen, no es lícito negar la influencia que respecto del embrión ejerce la madre; pero esto sólo puede aceptarse desde el punto de vista físico ó de la fisiología embrionaria (Embriogenia), que, en efecto, requiere determinados cuidados en consideración al feto por conducto de la madre, lo que supone un como albor ó prelude de educación física: la introducción ó preliminar de ella. Pero en cuanto al aspecto psíquico, es ya muy otra cosa.

En efecto; las observaciones más generales, circunspectas y que más conforman con la realidad, inducen á reconocer y afirmar que la Psicología del niño comienza con el nacimiento: lo prueba, entre otros, el hecho de que el desenvolvimiento mental del recién nacido empieza á realizarse partiendo del nivel cero; las experiencias hechas con los niños lo demuestran clara y evidentemente. No olvidemos, por otra parte, que el elemento intelectual sólo puede desenvolverse y obrar provocado por excitaciones exteriores (principio que informa, siendo como la base de ella, toda la educación psíquica, no meramente la de la inteligencia), y que «queda inerte, en estado de germen, hasta el día en que, como un rayo de sol fecunda las semillas sembradas en la tierra, viene á vivificar la sensación, imprimiéndole el impulso y el movimiento inicial». Del nacimiento, pues, que equivale á una verdadera metamorfosis, y mediante el cual, de parasitario se convierte el ser humano en personal, se individualiza y vive por sí mismo, debe partirse para hacer el estudio del niño, en el que desde ese momento empieza á operarse lentamente el trabajo de adaptación, de acomodación al medio en que ha de vivir y desenvolverse el recién nacido. No hay para qué ir más lejos, para qué ser más ambiciosos, ni aun siquiera por lo que á la *herencia* concierne (1).

maravillosas de tal ó cual músico de talento y de genio, bastaría recordar que *su madre ejecutaba ó escuchaba mucha música durante su embarazo*. Mas no es esto todo: la influencia de las impresiones recibidas en los «limbos maternos» se extendería á todas las facultades del niño».

(1) La ciencia ha sentado como evidente y definitivo, por más que

Esto sentado, pasemos á tratar de las divisiones que de la vida del hombre se hacen.

3. Considerárase comúnmente dividida la vida humana en tres grandes edades, que son : 1.^a, la del crecimiento de las fuerzas, ó época de la juventud; 2.^a, la de la madurez ó estacionamiento de las fuerzas, ó de la virilidad, y 3.^a, la de la decadencia ó decrecimiento de las fuerzas, ó época de la vejez. La primera edad, ó sea la juventud, se subdivide en tres épocas, del modo que sigue : *a*) infancia propiamente dicha, que comprende desde el nacimiento hasta los seis ó siete años, durante cuya época recibe el niño el nombre de párvulo; *b*) la proximidad á la infancia, llamada también segunda infancia y puericia, que se extiende desde los siete años hasta los trece ó catorce, y *c*) la adolescencia, que desde esta última edad dura hasta la de veinticinco años. La infancia propiamente dicha, ó primera infancia, como es común también nombrarla, se subdivide á su vez en otros tres períodos, á saber : *aa*) el de la lactancia, que, por término medio, dura los diez y ocho ó veinte primeros meses de la vida; *bb*) el del candor, que comprende desde donde el anterior acaba hasta el cuarto año, y *cc*) el de la curiosidad, que se extiende desde esta época hasta el término de la primera infancia.

Tales son las edades y períodos principales en que es lo más general que se considere dividida la vida humana (1).

sea inexplicable, el hecho de que por la herencia mórbida y psicológica pasan de los ascendientes á los descendientes las maneras de ser corporales y mentales, las inclinaciones, hábitos, etc.; pero debe tenerse en cuenta que los gérmenes de esas disposiciones, á pesar de lo que afirma Cabanis, que habla del «estado ideológico» del feto, no se manifiestan ni desenvuelven hasta después del nacimiento, y se deben á la naturaleza, no á impresiones anteriores.

(1) El lector comprenderá que los límites que hemos señalado como divisorios de las edades y períodos en que la vida humana se considera dividida, no han de tomarse de una manera absoluta, pues que varían de unos países á otros, conforme á las condiciones generales del medio natural, y aun de unos individuos á otros dentro de un mismo país, por virtud de las condiciones peculiares que en algunos niños influyen para adelantar ó retrasar su desarrollo; de donde se origina con frecuencia

4. Al intento de estudiar y conocer al niño, es natural que en lo que debemos fijarnos es en los dos primeros períodos de la edad primera, ó del crecimiento de las fuerzas, pues que á partir de la época en que el segundo de ellos termina, el niño deja realmente de serlo y empieza á ser hombre, por más que la ley tarda todavía algún tiempo en reconocerle personalidad jurídica. Por otra parte, en esa época concluye para el hombre, según lo que en el lugar oportuno hemos dicho (1), lo que generalmente se entiende por educación, su verdadera dirección pedagógica, en el sentido riguroso de la frase.

En tal concepto, podemos dividir la vida del niño en tres períodos principales y bien determinados, que son: 1.º, el que hemos llamado de la lactancia; 2.º, el que, arrancando del término de ésta, concluye donde empieza la segunda infancia, y comprende los períodos que hemos denominado del candor y la curiosidad, y 3.º, el de la segunda infancia ó puericia, que termina donde la adolescencia comienza.

que se reduzca el período de la lactancia á un año y hasta á nueve meses, ó se prolongue hasta los dos años, ó bien que niños de cuatro años presenten un desarrollo propio de una edad más adelantada, y viceversa.

Entrando en otro género de consideraciones, debemos decir, por vía de ampliación á lo que dejamos sentado en la parte á que esta nota se refiere, que la vida se desarrolla en forma de sucesión, y no á manera de línea recta, como algunos pretenden; en cuyo sentido se la considera dividida en dos corrientes, de las cuales una *asciende* desde el nacimiento á la plenitud ó edad que hemos llamado de la virilidad de las fuerzas, y otra *desciende* desde ésta á la vejez. Los que parten de esta manera de considerar el desarrollo de la vida, dividen la edad ascendente en estos períodos: *infancia*, que, tomada en su acepción más lata, dura hasta los catorce ó quince años para los varones y los once ó doce para las hembras; y *adolescencia*, que empieza con el fenómeno de la *pubertad* (época de la vida en que el individuo se halla apto para la generación y empieza á cambiar la voz), á los catorce años, y termina cuando se detiene el crecimiento del individuo, á los veinticinco años próximamente.

(1) Tomo I (2.ª edición, 1900), cap. I de la sección segunda, número 109, pág. 278.

En estos tres períodos se compendia y puede, por lo tanto, estudiarse la vida del niño, que se ofrece en ellos con todos sus caracteres propios, y presentando á la consideración del observador cuantos elementos constituyen la compleja naturaleza infantil, en ese continuo é incesante desarrollo ó desplegamiento de fuerzas y actividades que ejercitándose y diferenciándose cada vez más, han de constituir, andando el tiempo, al hombre en la verdadera acepción de la palabra. En dichos períodos recibe el impulso principal y la dirección inicial, la edad que hemos llamado del crecimiento de las fuerzas y que prepara la de la plenitud de la vida ó de la virilidad (1).

5. Esto obliga á estudiar primeramente, como por vía de síntesis, según ya hemos dicho, las capitales manifestaciones y los caracteres peculiares de cada uno de los tres períodos mencionados de la vida del niño; estudio que nos servirá de base y punto de partida para el que en los capítulos siguientes habremos de hacer, á través de esos mismos períodos, de cada uno de los elementos que, cnal hilos delicadísimos y de múltiples formas, tejen la complicada trama de la naturaleza infantil.

A continuación, pues, de esto, daremos una idea general y sumaria de la manera de ser del niño en cada uno de los períodos en que consideramos dividida su vida. De semejante modo presentaremos el cuadro general de la naturaleza infan-

(1) Tiene gran importancia para la educación el conocimiento de estas divisiones de la vida del niño y aun de la del hombre, en cuanto que necesita aquélla acomodarse á las diversas fases por que pasa el desarrollo de nuestra naturaleza, y cada período de nuestra vida, muy particularmente los que compe de la niñez, requiere cuidados especiales, una determinada manera de dirigir al individuo, lo cual exige hasta procedimientos especiales también. No obedecen, pues, á un vano formalismo las divisiones en que acabamos de ocuparnos, que siempre es necesario que conozca el educador, así como las manifestaciones y caracteres propios de los períodos ó grados de la vida á que dan lugar, para aplicar en cada uno de ellos la dirección, los cuidados y los procedimientos que correspondan.

til, con lo que realizaremos la tarea que hemos dicho que debe ser objeto del presente capítulo.

II

EXPOSICIÓN SUMARIA DE LAS PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y LOS CARACTERES DE LA VIDA DEL NIÑO EN SU PRIMER PERÍODO.

6. Manifestaciones principales del recién nacido.—7. El desarrollo de los sentidos durante este primer período de la vida del niño.—8. Auxilio que presta al del espíritu, y primeras manifestaciones de éste.—9. Influjo que el desenvolvimiento de los sentidos ejerce en el del cuerpo, en el concepto de impulsarlo. 10. Modos de comunicación del niño en esta edad: sus elementos, limitación y deficiencia.—11. Sumaria exposición de los caracteres distintivos del primer período de la vida infantil.

6. Considerando al niño en el primer período de los tres que, según lo que acaba de decirse, se distinguen en su vida, diremos ante todo que las primeras manifestaciones de ésta, que en un principio es exclusivamente instintiva y automática, corresponden casi en absoluto á la vida animal, pues que el desarrollo del cuerpo prepondera notablemente sobre el del espíritu (1), y alimentarse es casi la única ocupación del recién nacido, al punto de que hasta esas manifestaciones que denominamos risa y llanto las refiere en un principio casi

(1) En los primeros meses, parece como que toda la vida del niño se reduce á respirar, alimentarse, dormir y moverse automáticamente, y el espíritu se halla como dormido en los más profundos y oscuros limbos de lo inconsciente; y mientras sale de este sopor, lo cual realiza con mucha lentitud, el cuerpo crece con rapidez prodigiosa, notándose el progreso de un día á otro, luego de una á otra semana, después de mes en mes, y más tarde de año en año; semejante crecimiento en el desarrollo corporal, coincide con el acrecentamiento proporcionado del desenvolvimiento espiritual, y uno y otro fenómeno dan por resultado, en último término, el equilibrio entre los dos elementos que constituyen nuestra naturaleza psicofísica, como lo demuestra el hecho, que en la vida normal se observa, de que el espíritu entre en la plenitud de su poder cuando el cuerpo alcanza su máximo de desarrollo ó crecimiento.

exclusivamente al acto de la alimentación. Lo psíquico está á cero en estos primeros días, el nuevo ser nada tiene de individual y personal y los gérmenes hereditarios son los que revelan algún desenvolvimiento, que implica el de ciertos instintos. El mundo exterior aparece al niño como formando una misma cosa con él, y con él confundido en un mismo caos, hasta que poco á poco, y mediante el desarrollo de los sentidos primero, y la inteligencia de la palabra despnes, empieza á distinguir de sí propio los objetos de ese mundo en el cual vive como en tinieblas durante los primeros días de su vida.

La observación más somera muestra que, mediante la actividad muscular, es por lo que se revela al principio la vida del niño, cuya primera manifestación es la de la *fuerza*, la del *movimiento*. La fuerza llama á la resistencia; de aquí el primer grito del niño y los movimientos que lleva á cabo con los pies, como para rechazar lo que le sirve de obstáculo, y los que instintiva ó automáticamente realiza con los brazos y manos, como si quisiera coger cuanto sus ojos descubren. Por todo esto, se ha dicho que, considerado en los primeros días de su existencia, pudiera definirse el niño: *un ser que se mueve*, pero cuyos movimientos son espontáneos, automáticos ó reflejos (1), y se hallan provocados, así por energías internas como por excitaciones del mundo exterior.

Empero no tarda mucho el recién nacido en mostrársenos como algo más que un ser que se mueve; bien pronto se nos ofrece como un ser sensible, según muestra mediante esas manifestaciones de tranquilidad, sonrisa y alegría que se reflejan en su cándido rostro, cuando se encuentra en una temperatura dulce y rodeado de cuidados, de claridad y de frescura, ó esas otras de agitación, de dolor y de llanto, que son expresión de la situación contraria; nace de todo esto una

(1) Respecto de la inteligencia de estos términos, remitimos al lector á lo que decimos en el tomo III, en el capítulo que trata del *movimiento* (III de la sección tercera), números 176 y 177, páginas de la 249 á la 252 de la edición segunda.

multitud de pequeños placeres y de pequeños dolores, que cual las olas que rizan la superficie de un lago, vienen á agitar las partes superficiales del sistema nervioso. Acusan ambas clases de manifestaciones, en un caso, el sentimiento del bienestar, y en el otro, el del malestar, y son expresión de lo que podríamos llamar la *sensación general de la vida*, en lo que se descubren las sensaciones que hemos denominado orgánicas ó internas (1), como relativas á la sensibilidad general, de la que procede, como de un fondo común, la específica, cuyas respectivas sensaciones (las correspondientes á los sentidos corporales) se empiezan á diferenciar en el primer mes del niño, que en esta época principia ya á ver, á oír y á tocar, ó querer tocar las personas y las cosas que le rodean.

7. En efecto, desde muy temprano empieza el niño á dar señales de sensibilidad específica, manifestándose en él, como una exigencia imperiosa de su vida, la necesidad de desenvolver los sentidos, mediante los cuales hace espontáneamente interior lo que es exterior, que esto quiere decir, en el vocabulario pedagógico, la palabra «sentidos».

Á las manifestaciones, pues, que acabamos de señalar como primeras de la vida del recién nacido, se juntan pronto las que se originan de la tendencia, que es característica de este primer período, que el niño revela á desarrollar sus sentidos; cuyas sensaciones, si en un principio vagas é inciertas, son signo, no ya sólo de sensibilidad, sino también de que ésta se va especificando, y el niño tiene cada vez más aptitud para desenvolver su naturaleza. Por más que en un principio no reporte al niño utilidad inmediata alguna el ejercicio de sus sentidos, es lo cierto que el pequeñuelo principia desde luego (como lo muestra en el recién nacido el abrir y cerrar de los ojos ante una luz algo viva, los estremecimientos que le producen las voces y ruidos fuertes, etc.) á experimentar sensaciones que constituyen un aprendizaje, cuyas consecuencias se empiezan á tocar en el período que nos ocupa, llamado

(1) Véase el tomo III, cap. II de la sección tercera, núm. 134, página, 200 de dicha edición segunda.

por lo mismo «del desenvolvimiento de la actividad de los sentidos»; actividad que es grande y señala una de las primeras manifestaciones de la vida del niño que se halla en dicho grado ó período.

8. Si los sentidos son los conductos mediante los cuales se comunica el alma con el mundo exterior, claro es que su desarrollo ha de ejercer influencia en el del espíritu del niño; y así es, en efecto, pues por más que el alma se halle sumergida en los más profundos limbos de lo inconsciente, no puede negarse que ya en el período que nos ocupa trabaja anhelosamente por manifestarse, por romper las densas nieblas que en esos limbos la tienen obscurecida.

A medida que se abren los sentidos, se abre también la inteligencia á las representaciones del mundo exterior, penetrando diariamente en el cerebro del niño, bajo la forma de percepciones, como pedazos de la realidad material que se desprenden del conjunto de las cosas. De estas adquisiciones hechas por los sentidos, se apodera la memoria y se forman los recuerdos, fijándose en el espíritu la idea, ó al menos la imagen. De aquí el hecho de que desde los primeros meses de la infancia sean posibles los ensueños y las alucinaciones. A estas manifestaciones intelectuales se unen otras, como las del afecto que el niño siente por su madre, nodriza, etc., las señales de temor y de cólera, y otras por el estilo, de que da muestras desde muy temprano, y que revelan que con el desarrollo de la sensibilidad marcha acompasadamente el del espíritu, patentizando al mismo tiempo la influencia que el hecho de abrirse los sentidos ejerce sobre el despertar y el funcionamiento del alma. No olvidemos, por otra parte, que con las primeras y rudimentarias manifestaciones de la sensibilidad, empiezan á despuntar, á manera de tiernos brotes, sentimientos como los del bienestar y el malestar, que hemos señalado más arriba, que engendran algunos otros que, cual el de la estima de sí propio y el deseo de poseer, son como tenues nubecillas que aparecen en el cielo de la infancia, amenazando empañar la pureza de su brillo, ya en el mismo período de la vida en que nos ocupamos.

Y esto se funda en hechos que la observación tiene demostrados hasta la evidencia, á saber: que si por un lado es cierto que la evolución de la sensibilidad marcha acompasadamente con la de las funciones espirituales, de lo cual ofrecen comprobación experimental, superior á toda crítica, las observaciones recogidas hasta el día acerca de las manifestaciones del alma de los niños (1), por otro no lo es menos que la sensibilidad que regla el juego de todos nuestros órganos, regla también todas nuestras acciones, pues que toda la actividad de los seres vivos deriva de algún sentimiento que evitar ó que satisfacer (2).

9. Y no sólo en las manifestaciones del espíritu ejerce su influjo el desarrollo de los sentidos, pues que también lo deja sentir en el puramente fisiológico, en cuanto que favorece en gran manera el desenvolvimiento de los miembros, con lo que la manifestación de la fuerza, del movimiento, es cada día más segura y enérgica.

La inmovilidad y la proximidad de los objetos alimentan la inmovilidad del cuerpo del niño; pero tanto como los objetos sean movibles y estén lejos de él, tanto el niño querrá cogérselos y se sentirá excitado á moverse: para verlos mejor, después de fijar cada vez más en ellos la vista, anhelará tocarlos; y para conseguir esto, si no tiene el objeto á su alcance, pondrá su cuerpo en acción, estirando los brazos, inclinando hacia adelante la cabeza y moviendo las piernas como en actitud de andar. Todo esto, así como el deseo que siente el niño, desde que tiene algo despiertos los sentidos, de sentarse y echarse, de marchar y brincar, de andar á cuatro pies, etc., prosigue el desarrollo de los músculos, y en lo tanto el de los órganos del cuerpo, particularmente los destinados al movimiento; desarrollo que, como todo el de la naturaleza humana, se favorece, prosigue y fortifica mediante el ejercicio alternado con el descanso. Esta acentuación del desarrollo físico por una parte, y el desenvolvimiento adquirido ya por

(1) GONZÁLEZ SERRANO: *De la realidad del espíritu* (artículo).

(2) LE-BON: *El carácter* (artículo).

los sentidos, hacen que el niño se sienta ya llevado, en el período cuyo boceto trazamos, á jugar con sus pies y con sus manos, á mover sus labios, su lengua, sus ojos y la fisonomía entera; todo lo cual constituye las primeras manifestaciones del juego, que es la primera actividad instintiva del niño, la actividad en plena libertad, como se ha dicho, y que tiene una gran importancia, revistiendo á la vez un alto significado para el ulterior desarrollo de la naturaleza infantil, según más adelante tendremos ocasión de notar.

10. Los movimientos á que acabamos de referirnos, excitados por la sensibilidad y ayudados por el espíritu de imitación, que tanta influencia ejerce en el desarrollo del niño, sobre todo por lo que respecta á la adquisición del lenguaje y á la cultura de la inteligencia, según más adelante ha de verse, le facilitan medios de comunicación que, aunque imperfectos y deficientes, merecen ser tenidos en cuenta.

Empieza el niño por proferir desde los primeros días de su vida gritos que, si son instintivos, sirven para demostrar que sufre; semejantes gritos varían al cabo de algún tiempo, según que son sugeridos por el hambre ó por otra clase de sufrimientos. Después llora, y más tarde empieza á producir ruidos leves y sin sentido, como para entretenerse. Variando estos ruidos, llega poco á poco á imitar los sonidos que oye hasta que alcanza á proferirlos articulados, esto es, á articular ciertas palabras, que algunas veces son inventadas, con las que de vez en cuando expresa sus deseos, para lo cual se ayuda de varios gestos. Sin que pueda decirse que en el período que nos ocupa el niño habla, es lo cierto que posee ya medios, aunque rudos é imperfectos, para expresar limitados deseos, para significar muy reducidos de sus estados interiores, revelando de este modo alguna aptitud para manifestar su interior al exterior, lo cual realiza con mucha deficiencia en este período, y de un modo más adecuado y cabal en el siguiente, en el que se suelta ya á hablar y sus facultades mentales le permiten hacer mejor empleo de sus condiciones para la vida.

De modo, que primero por gritos instintivos, que, como

dice Darwin (1), al cabo de cierto tiempo se modifican en parte involuntariamente, y en parte voluntariamente, como medios de comunicación — por la expresión inconsciente de sus facciones, por gestos y por diferencias muy marcadas de entonación, — por el llanto y la sonrisa también, y después por palabras vagas inventadas y por otras más precisas imitadas de las que oyen, y que adquieren con una protitud maravillosa, hacen comprender los niños sus necesidades y revelan al exterior sus estados interiores, á lo cual les ayuda la inteligencia que en este período llegan á poseer de algunas palabras—muy contadas por cierto,—y la comprensión que á la vez adquieren de la intención y los sentimientos de las personas que les cuidan; comprensión que llega á tener, no sólo por la inteligencia adquirida de esas palabras, sino también y más principalmente por la expresión que observan en el semblante de las indicadas personas.

11. Tales son las manifestaciones principales de la vida del niño en su primer período, cuyos caracteres distintivos pueden resumirse de la manera que lo hacemos á continuación.

Ante todo, es carácter distintivo del período que nos ocupa, el predominio de la vida puramente física sobre la espiritual, predominio que á su vez se caracteriza por un mayor y rápido desenvolvimiento de los órganos y funciones de la vida vegetativa, que en los primeros días de la existencia del niño parece como que compendia toda la manera de ser de éste, expresada por movimientos físicos, así interiores como exteriores, siendo estos últimos de carácter automático ó reflejo; después, y siempre dentro del período en cuestión, se convierten estos movimientos en instintivos, habituales y aun voluntarios, si bien estos últimos se ofrecen en pequeña escala. Caracteriza también la vida del niño en este período, esa especie de manifestación del instinto de conservación que revela ya el recién nacido en su tendencia á buscar el alimento y en su aptitud para apropiárselo, mediante lo cual da muestras

(1) *Los preludios de la inteligencia. Bosquejo biográfico de un niño* (artículo).

también de sensibilidad, de eso que hemos llamado sensación general de la vida, de que son evidentes señales las actitudes y los gestos, las sonrisas y los lloros que expresan el bienestar y el malestar que siente el niño. A medida que las funciones de éste comienzan á diferenciarse, se empieza á diferenciar asimismo esa sensibilidad, como lo prueba el que cada vez más distintamente experimenta el pequenuelo sensaciones, no sólo de placer y de dolor, sino gustativas, visuales, auditivas y táctiles. Supone esto una tendencia á desarrollar los sentidos, que es característica de la edad que nos ocupa, y que señala también el grado de desenvolvimiento que en ella alcanza el espíritu, cuyo primer alborear es debido á las percepciones más ó menos vagas que recibe del mundo exterior por el conducto de los sentidos, cuyo papel parece reducirse en un principio á hacer interior lo que es exterior, con frecuencia de una manera incompleta y confusa. Aunque esas percepciones suministran al niño algunos medios de expresión, son éstos tan reducidos, limitados é inadecuados, que todavía no es dable decir con propiedad que pueda el niño manifestar su interior al exterior, siendo de notar que la mayoría de las veces que lo hace es instintiva y automáticamente; de aquí se infiere otro de los caracteres del primero de los períodos de la vida infantil, en el que el desarrollo del espíritu se halla en una relación inversa al corporal, que se acentúa, merced á la ayuda que le presta el desonvolvimiento de los sentidos; he aquí, pues, otro carácter del período de la lactancia.

Sin duda que en este período se apuntan ya otras manifestaciones en la naturaleza infantil, que la observación psicológica debe tener muy en cuenta, en cuanto que son como brotes que anuncian el desplegamiento de las facultades del alma, y que hay que considerar como gérmenes fecundos de ulteriores desarrollos (1); pero semejantes manifestaciones

(1) Y cómo elementos importantes de la educación propiamente dicha, que, según oportunamente hemos de observar, necesita estudiar esas manifestaciones y apoderarse de ellas, no sólo para dirigir las en el sentido que convenga, sino para deducir de ellas reglas de conducta y hasta sus mejores procedimientos, en los que debe aspirar toda buena

carecen aún, y con mucho, de toda su fuerza de expansión, y no están, en general, bien determinadas, toda vez que se caracterizan por la vaguedad é incertidumbre con que en esta época del alborear de la vida se nos ofrecen velados todos los modos de acción del espíritu, que á la sazón no puede en puridad decirse que tenga actividad propiamente reactiva, sino que sólo parece meramente receptiva ó pasiva, esto es, que el espíritu carece de espontaneidad (1). Por esto deben considerarse las indicadas manifestaciones en el período siguiente, en el que se nos ofrecen mejor determinadas y con más robustez y energía.

III

IDEA GENERAL DE LAS PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y LOS CARACTERES DE LA VIDA INFANTIL EN SU SEGUNDO PERÍODO.

12. — Consideraciones previas acerca del carácter de este período. — 13. Indicaciones sobre el desarrollo físico. — 14. El juego: su importancia desde el punto de vista de este desarrollo. — 15. La manifestación del juego en sus relaciones con todo el desarrollo del niño. — 16. — Indicaciones relativas al desarrollo de los sentidos en el segundo período. — 17. Idem respecto al del lenguaje. — 18. Elementos que preparan é impulsan el desenvolvimiento de la inteligencia: la palabra y los instintos de curiosidad é imitación; consideraciones sobre ellos. — 19. Principales manifestaciones del desenvolvimiento intelectual en este período: la memoria, la imaginación, el sentido estético, etc. — 20. Manifestación primera de los niños de dicho período por lo que respecta á la vida moral, y defectos que engendra. — 21. El instinto de sociabilidad. — 22. Instintos que llevan al niño á estar ocupado y á cuidar de alguna cosa; su importancia. — 23. La inclinación del niño hacia la Naturaleza, y el instinto de la agricultura. — 24. Resumen de las principales manifestaciones y de los caracteres distintivos del segundo período de la vida infantil.

12. Tócanos ahora trazar el boceto de la vida del niño en su segundo período, ó sea desde los dos á los seis ó siete

educación convertir algunas de esas manifestaciones, tales, por ejemplo, como la del juego y la inclinación al trabajo, la curiosidad y la imitación.

(1) Acerca de la *receptividad*, *reactividad* y *espontaneidad* del espíritu, debe tenerse en cuenta lo que decimos en el tomo III, sección cuarta, cap. I, núm. 226, pág. 299 de la 2.^a edición.

años. Por lo mismo que en este período de tiempo se muestra la naturaleza infantil haciendo alarde de todas las manifestaciones que caracterizan á la niñez, y que estas manifestaciones son como notas que preludian el juego de las más altas facultades del alma y la formación del carácter del futuro hombre, reviste gran interés para el educador, por lo que debemos detenernos en su estudio más de lo que lo hemos hecho respecto del grado precedente.

A bona este propósito la consideración, por todo extremo atendible, de que en el período sobre que han de versar las siguientes observaciones, se empieza propiamente la educación del niño, que durante él recibe su dirección inicial. Apto ya el niño para comprender, mejor que antes y en mayor escala, lo que ve y se le dice, se asimila mejor las impresiones que por uno ú otro medio recibe, y sabido es que estas impresiones se graban con tal fuerza en el alma infantil, por virtud del poder de asimilación que en la edad que nos ocupa despliega nuestra naturaleza, que siempre tienen alguna resonancia durante todo el decurso de la vida. Por esto se dice que *al árbol desde pequeñito se le endereza; que en todas las cosas el gran negocio es el principio, sobre todo en la edad de los seres jóvenes y tiernos; que las madres son los factores principales de la educación de la infancia, ó que lo que aprendemos de chiquitos de nuestras madres, nunca lo olvidamos;* aforismo en que la sabiduría popular y el sentido culto declaran de consuno que las primeras impresiones que recibimos no se borran del todo tan fácilmente, y más ó menos contribuyen siempre á determinar nuestra manera de ser. Mediante las frases citadas y otras por el estilo, que fácilmente se agolparán á la mente del lector, se reconoce *ipso facto* lo que á propósito de la fuerza de asimilación por que se distingue la primera infancia, acabamos de apuntar, y que da á ésta una capacidad para la educación mayor que la que ofrecen los períodos restantes de la vida del hombre (1).

(1) Recordamos aquí lo que para justificar el principio de que la educación debe comenzar con la vida, esto es, cuando el desarrollo

Si á lo expuesto se añade que, mediante la espontaneidad por que este período se distingue, sobre todo en sus comienzos (lo que antes hemos llamado período del *candor*), el niño no se halla todavía picado por la víbora de la malicia, y, por lo tanto, no sabe ser hipócrita, ó si alguna vez emplea el disimulo (á lo cual suele conducirle la dureza, inflexibilidad y poco arte con que se le trata), no puede hacerlo constantemente, tendremos que convenir en que al revelar al exterior su interior, como ya verifica más precisa y ampliamente que en el anterior en el período que nos ocupa, lo hace con ingenuidad grande y de modo que el educador discreto y atento pueda observar y seguir paso á paso sus instintos, sus inclinaciones, sus tendencias y sus aptitudes, pues que todavía la vida encerrada dentro del niño pugna por salir afuera en dicho período, y por virtud de esa circunstancia, á la manera que la flor en capullo, pugna también por romper la envoltura que le aprisiona y abrirse á las influencias exteriores. Este hecho, ciertamente importantísimo para la educación, abona también la resolución de estudiar con detenimiento el período de la vida en que de una manera más determinada se produce, ó, mejor, empieza á producirse, y á que, por lo mismo, da carácter.

Examinemos, pues, las principales de las manifestaciones de la vida infantil durante el segundo de los períodos en que hemos dicho que debe considerarse dividida, á los efectos de estudiar el desenvolvimiento del niño, esa misma vida, tan

comienza, hemos sostenido en el tomo I de esta obra (sección 2.ª, capítulo I, núm. 106, págs. 268-274 de la 2.ª edición), no debiéndose olvidar que sin querer decir que deba abandonarse al niño completamente durante el período de la lactancia, después de ésta es cuando comienza su verdadera educación, y que la fuerza de asimilación á que más arriba nos referimos, es mayor en el período que ahora nos ocupa, por lo mismo que en él tiene ya el niño más medios, y éstos mejor organizados, para proporcionarse lo que se ha de asimilar, así al respecto físico como al espiritual, según muestra la más somera observación hecha en los niños, y habrá de verse justificado en las consideraciones que siguen.

llena de atractivos y encantos, sí, pero también tan erizada de peligros para la formación del futuro hombre.

13. Empezando por las manifestaciones correspondientes al desarrollo físico, lo primero que debe decirse es que éste se continúa ahora en mayor escala y con más firmeza. En la edad que nos ocupa se siente fuertemente impulsado el niño á andar, con lo que ejercita más sus miembros, á los que, al tratar de sostenerse y buscar el equilibrio, imprime mayor fuerza y consistencia, lo que á su vez da por resultado que todo el cuerpo sea cada día más fuerte y consistente.

Però semejante progreso no lo obtiene el niño de pronto y sin trabajo. Antes de soltarse á andar, se sienta, se arrastra, anda apoyado en los pies y las manos, se cae, se levanta, se apoya en las paredes y se agarra á los muebles, hace *pinitos* (como dicen las personas que le rodean y le excitan á este aprendizaje), y, en fin, empiezan á andar con el auxilio que le prestan las paredes y las sillas; y si lo hace sin estos auxiliares, es en muy poco trecho y con paso sumamente vacilante, que prueba que todavía no ha aprendido á guardar el equilibrio. Por fin, mediante este penoso aprendizaje, en el que con la alegría que experimenta al ver que va á poder hacer lo que los demás hacen, se mezclan con harta frecuencia las lágrimas que le producen las caídas y respectivas contusiones, concluye el niño por saber guardar el equilibrio, y, dotados sus miembros de mayor fortaleza, merced al ejercicio á que constantemente los tiene sometidos, arranca á andar resueltamente y cada vez con mayor seguridad. Esto permite bien pronto al niño entregarse á sus ocupaciones favoritas de andar de un lado á otro, subir y bajar escalones, brincar, saltar y correr, con lo que, al satisfacer instintivamente una necesidad fisiológica de su naturaleza, continúa impulsando el desarrollo de su cuerpo.

Desde este momento, que próximamente corresponde á los tres años de edad del niño, pudiera decirse que todo éste es inquietud, movimiento, actividad. No sabe estarse quieto un instante; se mueve de aquí á allí á todas horas, y no parece sino que le anima el empeño de no dar reposo alguno á sus

músculos, que, más dóciles ya á los mandatos del deseo, le obedecen eficazmente, revelando con su actividad incesante que no es menor la actividad de que se halla poseído el espíritu.

14. Esta actividad instintiva á que nos referimos, y de la que el niño ha menester para su desenvolvimiento, se manifiesta libremente en el *juego*, que á su vez contribuye poderosamente al desarrollo físico del niño. El juego, que es la actividad en plena libertad, como oportunamente se ha dicho, constituye una de las principales manifestaciones de la naturaleza infantil. Los niños que no juegan, no gozan de buena salud ó se hallan cohibidos por una educación absurda que se complace en contrariar los impulsos naturales, en vez de favorecerlos y estudiarlos para darles la dirección conveniente y sacar de ellos todo el partido posible.

Concretándonos al desarrollo físico, no puede negarse que en el juego revela el niño el grado del que alcanza su cuerpo, como lo muestra el hecho de que, á medida que éste se desenvuelve y adquiere más fuerza y consistencia, los juegos á que el niño se entrega son más activos y enérgicos, y auxilian más el desarrollo de los músculos, sometiéndolos á un ejercicio mayor y más constante. De modo que si el juego sirve, por una parte, para mostrarnos el grado de desenvolvimiento físico, por otra parte sirve á éste de poderoso y eficaz auxiliar.

Y caracterizándose, como más arriba queda dicho, la vida del niño en el período que nos ocupa por ese incesante movimiento, por esa actividad infatigable de que hemos hablado, claro es que se caracteriza también por la manifestación en que principalmente se resumen uno y otra, que es el juego, ya iniciado en el período precedente (el niño juega aun antes de saber hablar y andar, pues el instinto del juego es en él muy precoz en manifestarse), en el que, por más que sea en pequeña escala, comienza á auxiliar al desarrollo físico.

15. Empero, la manifestación del juego en los niños no debe considerarse exclusivamente como un medio y un signo de desenvolvimiento físico, sino que hay que mirarla desde

otros puntos de vista, que contribuyen á darle una alta importancia y un profundo significado en la educación.

En efecto; esa actividad instintiva á que llamamos juego, parece como sugerida al niño por la naturaleza con el fin de que, mediante ella, desenvuelva su cuerpo y su espíritu, todas sus fuerzas. Mediante semejante actividad, que, como ha dicho Fröbel, es la manifestación libre y espontánea del interior del niño, exigida por el interior mismo, el niño revela espontáneamente sus inclinaciones, sus aptitudes, sus instintos, y con ello toda su manera de ser, su carácter, parte de su porvenir. De aquí que haya podido decir el sabio Montaigne que los juegos de la niñez deben mirarse, no como una cosa frívola, sino como entrañando una profunda significación, «como una de las acciones más serias de la infancia» (como «el gran negocio de la vida infantil», dice Compayré), en cuanto que por ellos se desenvuelven aquéllos; pues, como también se ha afirmado en frase tan profunda como bella, «el juego, elemento de renovación en el niño, es como el desplegamiento de la fuerza exuberante de éste, la expansión libre y completa de su inteligencia y su voluntad, la manifestación sincera y espontánea de todo su ser». Para algunos el juego es como el estudio que hace el niño en una edad en que no se halla en condiciones de hacer verdaderos estudios en el estricto sentido de la palabra. «El juego, dice Guyau, es el primer trabajo de los niños pequeños; él permite juzgar su carácter, desenvolverlo en el sentido de la perseverancia y de la energía activa».

En comprobación de cuanto acaba de decirse, recordemos que los juegos consisten en imitaciones y apariciones de la vida real, en el empleo espontáneo, por parte del niño, de lo que ha aprendido, ó en imágenes espontáneas también, ó manifestaciones del espíritu realizadas por distintos modos y con diversos medios. Así, los juegos comunes á los niños revelan la vida interior, la actividad y el poder de esta vida, y denotan al propio tiempo una vida real y exterior. Los juegos son ó deben ser una especie de iniciación de la fuerza y el ánimo que exige la existencia; la demostración de la plenitud y la

alegría de la vida que el niño siente en su corazón, por lo que se ha dicho que son la manifestación más bella de la vida. Por ellos se muestra y dilata toda ésta en la alegría, como se muestra y esparce la esencia toda de las flores al romper el botón en que se hallan encerradas, pues la alegría es como el alma de todas las acciones de la niñez. El mismo instinto de las madres pone á cada momento de relieve la profunda verdad que entrañan estas palabras, pues no hay una que no contemple con amarga tristeza, preñada de sombríos presentimientos, al hijo que no juega, porque comprenden, con razón, que á los niños que tal fenómeno ofrecen les falta algo, les falta vida, y temen, no sin fundamento, que se malogren.

No es, pues, el juego una cosa frívola que deba pasar inadvertida para el educador, el cual, lejos de desdeñarlo, debiera mirarlo con intencionado detenimiento. Si, como se ha dicho, es la libre expresión de los instintos del niño, y estos instintos son las raíces de todo desenvolvimiento futuro, nada más importante para el buen educador que atenderlo y estudiarlo, al intento de poderlo dirigir, de modo que le sea posible utilizarlo como un verdadero medio de desenvolvimiento. Por lo mismo que el juego es en el niño actividad física, intelectual y moral á la vez, la educación debe aprovecharlo de modo que constituya una especie de gimnasia física, intelectual y moral (1).

(1) Todos los pedagogos de alguna importancia están conformes en considerar el juego con el sentido que dejamos indicado, y en aconsejar que se le aproveche como medio de educación. La manera como esto se hace en los *Jardines de la infancia*, en los que los juegos organizados constituyen todo el nervio de los procedimientos de educación, es uno de los caracteres por que más se distinguen las Escuelas de FROEBEL, y uno de sus mayores encantos. «Desde un principio, dice BERNARD PÉREZ, que tan juiciosas observaciones ha hecho acerca de los niños, deben éstos mezclarse en los juegos de sus iguales; hay en esta aproximación una simpatía de caracteres, una comunicación de fuerzas y de gustos, una alegría apropiada, que para la necesidad del placer y para la educación de los instintos sociales, no podrían ser reemplazadas por nada». El mismo autor observa que FENELÓN, LOCKE, el ABATE GIRARD, MME. NECKER DE SAUSSURE, HERBERT SPENCER y otros, han emi-

16. A medida que se acentúa el desarrollo físico, al que, como más arriba se ha dicho, viene á prestar ayuda é impulso notables la manifestación del juego, se desenvuelven con mayor fuerza los *sentidos*, lo cual es para el niño, en el período que nos ocupa, una necesidad imperiosa á la que no puede sus- traerse. Para sus juegos, ha menester el pequeñuelo tener despiertos, aptos sus sentidos, que desenvuelve cada vez más

tido á este propósito algunas ideas juiciosas, aconsejando dejar á los niños, desde la primera edad, en una gran libertad de descubrir jugando sus inclinaciones; «pensando todos esos autores, y con razón,—añade,— que no deben mirarse con pena los placeres de los niños». M. RENDU, una de las primeras autoridades en Francia en materias de primera enseñanza, y á quien se debe un excelente *Manual de Pedagogía*, que ha ejercido grandísima influencia en el progreso de la educación primaria en la vecina República, dice que «el Maestro que comprenda su misión no debe mirar como cosa impropia de él mezclarse en los juegos del patio, provocarlos, organizarlos y hacer amar las buenas recreaciones de la Escuela»; y luego añade: «Suprimid el juego, este ejercicio tan provechoso al desenvolvimiento de los órganos, absolutamente necesario á la prodigiosa actividad de la vida infantil; suprimid el juego libre en el patio, el gran juego en que todo el mundo juega, todo el mundo, alumnos y Maestros, y ello sería despojar á la Escuela de uno de sus atractivos, diríamos casi su poesía, y hacer de ella algo parecido al taller ó cuartel». Después de asentar que es preciso para los niños juegos, y que éstos son para el Maestro de un interés muy evidente, cita en apoyo de lo que dice frases como éstas, que tienen la autoridad de pedagogos respetables: «Nunca se trabaja mejor que á continuación de esos buenos recreos (los juegos), tan excelentes para el espíritu como para el cuerpo». «Sí, perfecto es el elogio de una casa de educación donde los alumnos pueden decirse de generación en generación: aquí nos quieren; se trabaja bien, se juega bien»; «¡Vive la Escuela donde se juega! La vida, la salud, la inteligencia, el buen humor, corren en ella plenamente, y las miradas son expansivas, serenas y respetuosas». — Después de estas citas, no creemos necesario hacer otras, que pudiéramos registrar en número considerable, para poner de manifiesto la importancia de los juegos de los niños y la necesidad de tenerlos en cuenta y aprovecharlos convenientemente en la educación. Por ventura, los juegos corporales son cada día más estimados como medio de educación psicofísica, y más atendidos en las Escuelas de todos los países; en las nuestras empiezan á introducirse, á impulso de la opinión docta, que les es favorable y los reclama.

por el juego mismo, que los mantiene en incesante ejercicio.

En el primer grado de su vida, empieza el niño por fijarse en los objetos que se ponen ó están á su alcance, y que más le impresionan (recuerden lo dicho á propósito del primer período), y en su curiosidad, en su afán de tocarlo todo para conocerlo mejor y con todo jugar, trata de tocarlos y de aproximarlos á sí, con lo que á la vez que el de la vista ejercita el sentido del tacto. De este modo se auxilian mutuamente ambos sentidos en su ejercicio, y por lo tanto en su desarrollo, al propio tiempo que los dos auxilian de consuno el ejercicio y el desarrollo de los músculos, los cuales á su vez favorecen por semejante medio el desarrollo de dichos sentidos, pues que mientras más fuertes y consistentes son los miembros del niño, más agilidad tiene éste para aproximarse á los objetos que le impresionan y para mirarlos y tocarlos.

De aquí que cuando el niño se halla en condición de poder jugar solo, cosa que ya verifica en el grado que nos ocupa (rudimentariamente lo hace en el primero, según hemos indicado), el desenvolvimiento de los sentidos de la vista y del tacto, lo mismo que el del oído, adquiere un desarrollo notable. El gusto, que es el primero en manifestarse, y el olfato, que le acompaña, aunque acaso sea el último en desenvolverse, se desarrollan cada vez más mediante el ejercicio. De este desenvolvimiento de los sentidos dan evidentes señales hechos que se observan en el período que nos ocupa, tales como el placer con que el niño mira los colores vivos y vistosos que señala con sus deditos como para dar á entender que le agradan; lo grato que le son los sonidos suaves y melodiosos, según revela por la alegría que experimenta cuando oye una pieza de música, la cual escucha siempre con verdadero deleite; la repugnancia con que toma ciertas substancias saladas, picantes ó amargas, y el placer con que saborea otras, como las dulces, por las cuales muestra desde muy pequeño grande y decidida afición; la molestia que le causan los olores fuertes ó nauseabundos, etc.

17. El desenvolvimiento físico, y en especial el de los sentidos, contribuye poderosamente, en el período que nos ocupa,

á desarrollar en el niño la facultad de *hablar* y de entender lo que se le *habla*, facultad que tan grande y fecundo influjo ejercé en el desenvolvimiento del espíritu.

Incitado por el espíritu de imitación y respondiendo á un impulso natural, pugna el niño por repetir los sonidos que oye—sobre todo los gritos de los animales y la voz del hombre—y los movimientos que observa en los demás. De este modo comienza á formar el lenguaje con el auxilio de los sentidos de la vista y del oído, pues que no sólo se ejercita en imitar los sonidos que oye, sino que también imita las posiciones que la boca toma al producirlos (1). Auxiliado, pues, de esos dos sentidos es como empieza el niño á proferir sonidos primero, luego á articular voces fáciles, pronunciando después palabras aisladas que poco á poco aprende á enlazar por sí. De este modo, es decir, por un ejercicio continuado y gradual, consigue al cabo hablar, lo cual no realiza verdaderamente hasta el período de la vida en que nos ocupamos, pues en él es cuando, merced á las conversaciones con sus padres y demás personas que le rodean, así como con los niños con quienes juega, es decir, merced al ejercicio de la palabra misma y de los sentidos de la vista y el oído, cada vez más despiertos, entra realmente en posesión de la facultad de hablar, y con ello puede manifestar, de una manera más completa que lo hiciera en el período precedente, su interior al exterior.

• Es de advertir que al principio no sabe el niño distinguir la palabra de la persona que habla ni del objeto que designa mediante ella: la palabra y la persona, la palabra y el objeto no son para él sino una sola y misma cosa. Atribuyendo á cada objeto la vida, la facultad de oír y de hablar que él siente en sí, se imagina que todo objeto oye y habla como él, por lo que, desde que comienza á manifestar su interior, no titubea

(1) Imitando los sonidos, es como aprende á hablar el niño; pero debe tenerse en cuenta que á la vez que los sonidos imita las posiciones que toman los órganos vocales para producirlos, en lo cual se funda uno de los principales procedimientos que se emplean para enseñar la pronunciación á los sordomudos.

en atribuir una actividad semejante á la suya á las piedras, á los árboles, á las plantas, á las flores, á los animales y á todo cuanto le rodea. De aquí que en todos sus juegos se le oiga constantemente hablar solo, y es que en sus conversaciones se dirige á los juguetes como interrogándoles y hablando con ellos. Pero poco á poco se presenta al niño la palabra aislada, separada de los objetos; y cuando esto llega, se toca el momento en que se manifiesta en él el desarrollo completo de la aptitud para la palabra.

18. Si el desarrollo de los sentidos ha preparado é impulsa el desenvolvimiento en el niño de la aptitud para la palabra, hay que tener en cuenta que á su vez la palabra, percibida y ejercitada por el niño, es un gran elemento de los que contribuyen al desarrollo de la inteligencia, según revelan en sus conversaciones y juegos los mismos niños. Por medio de la palabra se enteran mejor éstos de los objetos que ven y palpan, y amplían y rectifican las nociones que han adquirido mediante el oído. De modo que estos tres sentidos y la palabra que tan eficazmente les auxilia — y que por lo mismo ha sido llamada el *sexto sentido*, — son los elementos primeros y necesarios del desenvolvimiento intelectual, y en general del espíritu; mediante ellos se despierta á la vida la inteligencia, se la proporcionan los materiales primeros del conocimiento, se comienza á ejercitar su actividad y se prosigue luego todo su ulterior desarrollo.

Pero á estos primarios é indispensables elementos del desarrollo intelectual vienen á juntarse desde muy temprano otros dos de suma importancia, no sólo para dicho desarrollo, sino para todo el del niño, en el grado que nos ocupa y en los siguientes. Nos referimos á los instintos de *curiosidad* y de *imitación* (llamados por lo mismo «instintos educativos»), que, como oportunamente queda dicho, son propios de la actividad espiritual y singularmente la específica que representa la inteligencia (1), y constituyen dos de los caracteres más pronun-

(1) Véase el tomo III, la parte que trata del *instinto* (sección 3.ª, capítulo IV, págs. 283-288 de la edición 2.ª).

ciados por que se distingue la actividad infantil, muy especialmente en el grado ó período de la vida de que ahora tratamos.

Conviene advertir que antes de este período, desde los primeros meses de la vida, se manifiesta en los niños el *instinto de curiosidad*, que acompaña al ejercicio de los sentidos; las primeras miradas á las cosas que le rodean, los movimientos de las manos para coger y palpar los objetos, son como indicios ó preludios de ese instinto, si bien no puede decirse que todavía sea expresión del deseo de saber y de conocer, que no es propio de esta edad, sino de la siguiente, en la que ya puede considerarse como una especie de instinto científico.

En efecto; la *curiosidad instintiva*, que en el segundo período de su existencia lleva á los niños hasta el punto de destrozar los objetos que caen en sus manos para poderlos ver y examinar mejor, lo que da margen á que constantemente se les acuse de hallarse animados de un como *espíritu destructor* que les proporciona más de una reprimenda y aun algo más (1),

(1) Este malamente llamado *espíritu destructor* no es otra cosa, por lo general, que el resultado del instinto de curiosidad y de la tendencia al análisis que caracteriza á la niñez. Debe tenerse en cuenta que el niño, más que destruir los juguetes y demás objetos que caen en sus manos, lo que instintivamente busca, movido de ese instinto de curiosidad, es transformarlos, dividirlos, analizarlos exterior é interiormente para conocerlos mejor. Y que esto es así lo prueba el hecho, constantemente observado, de que una vez satisfecho este deseo, anhelan componer el objeto destruido para volverlo á su primitivo estado, y poder de nuevo contemplarlo tal como en un principio era; de aquí que se les vea que después que destruyen un objeto pugnen por volver á juntar las partes en que lo acaban de dividir, y que cuando no consiguen esto, como es general que suceda, prorrumpen en amargo y desconsolador llanto, que es como la expresión de su impotencia para restituir el objeto á su primitivo estado. En este hecho, que la observación más somera puede comprobar, se funda la tendencia de la Pedagogía moderna á disponer juguetes mediante los cuales y sin detrimento de ellos, puedan los niños satisfacer los instintos de curiosidad, de observación y de análisis á que acabamos de referirnos; y á ella responde satisfactoriamente el material que para la realización de los ejercicios denominados *juegos manuales*, se entrega á los niños en los *Jardines de la infancia* de FROEBEL y varios de los juguetes más ó menos instructivos, llamados *rompecabezas*, muy generalizados al presente.

debe considerarse como el punto de partida del deseo de saber del niño y, por lo tanto, como un elemento de los que con mayor eficacia contribuyen al desenvolvimiento intelectual, sobre todo si discreta é intencionadamente es aprovechada y dirigida (1). Mediante ese instinto de curiosidad se enteran los niños mejor de todo lo que de cualquier modo les impresiona, y provocando las oportunas respuestas á esos *por qué*s que continuamente se escapan de sus labios, hallan ocasiones frecuentes de comprender mejor lo que observan, de rectificar sus juicios y apreciaciones y de aprender muchas cosas que ignoraban. Por esto se ha dicho que la curiosidad es como el apetito intelectual, la necesidad de saber, un conocimiento comenzado que quiere completarse y acrecentarse, el primer instinto que hace nacer la instrucción, la cual, como han afirmado Mme. Stael y Rousseau, acrecienta á su vez la curiosidad en cuanto que, á proporción que se es instruído, se es curioso. Concretándonos al niño, hay que convenir en que, por más que la curiosidad no sea una facultad, sino una necesidad natural del espíritu (2), es susceptible de ser comprimida

(1) «La curiosidad, ha dicho FENELÓN, es una inclinación de la naturaleza que va como delante de la instrucción, no faltando más que aprovecharla». — Según BERNARD PEREZ, se diría mejor diciendo que la curiosidad va delante del placer. Sin embargo, la llama *apetito de la inteligencia*, si egoísta y sensual al principio, desinteresadamente científica luego, añadiendo después que es un móvil poderoso para conducir no menos que á la instrucción, á la afección y á la acción. MME. DE LAMBERT da este consejo á su hija: «No apagues en tí el sentimiento de la curiosidad; lo que debes hacer es guiarle y darle un buen objeto. La curiosidad es un conocimiento comenzado que te hará ir más lejos y más pronto por el camino de la verdad, y que no debe detenerse por la ociosidad y la molición».

(2) «La curiosidad no es una facultad particular del espíritu, dice M. BUSSON, sino un estado de excitación que puede durar más ó menos tiempo, pero que cesa cuando esta especie de apetito intelectual es satisfecho. Lo que sí debe añadirse es, que renace tanto más fácilmente y con tanta más frecuencia, cuanto que el hábito lo ha en algún modo avivado y ha dado lugar á satisfacciones reiteradas». — «La curiosidad es el primer atributo del sistema sensible, la primer facultad activa de nuestro entendimiento» (ALIBERT).

ó excitada, bien ó mal dirigida, y que, aunque sea un instrumento ligero, caprichoso, movible, poco persistente y muy frágil, es en los niños el primer indicio, el gran resorte de la inteligencia, especialmente en el período que ahora estudiamos, por lo que la educación necesita tenerla muy presente, para, sin abusar de ella, aprovecharla como instrumento de cultura.

Pero debe tenerse en cuenta que tan pernicioso como sería abusar inconsideradamente de la curiosidad infantil, al punto de valerse de ella como del único estimulante del estudio, tan dañoso sería detenerla por completo, como es frecuente hacer, despreciando así un medio tan natural y tan poderoso de cultura que tiene su origen en la misma naturaleza, y que en la edad á que nos referimos se revela pujante en el niño, pues, como tan oportunamente ha dicho M. L. Figuiet, «el sentimiento de una insaciable curiosidad se halla apoderado del alma en los primeros tiempos de la vida» (1).

También el *instinto de imitación* es uno de los más pronunciados de la infancia, á la que contribuye eficazmente á caracterizar; con razón ha podido, pues, decir Rousseau que los niños son *grandes imitadores*. Lo son, en efecto, y de aquí

(1) Este instinto de insaciable curiosidad es el que constantemente impele al niño á buscar la *causa* de las impresiones que recibe, y él puede servir, en lo tanto, de base para despertar en los niños el sentimiento religioso, haciéndoles elevarse desde la contemplación del mundo visible á la idea de la causa primera de él, ó sea, á la idea de Dios. De modo que en el fondo de ese instinto de curiosidad, de ese afán de conocer las causas de las cosas, puede decirse que late el sentimiento religioso, el cual se cultiva en sus comienzos por la comunidad ó sociabilidad que se establece entre el niño y las personas que le rodean, especialmente la madre, que por la clase de autoridad que ejerce sobre sus hijos — los cuales tienen en ella una gran confianza, — es la que mejor puede despertar y fecundar en ellos los sentimientos piadosos, no sólo por medio de la palabra, sino con más eficacia por medio del ejemplo. Según el médico y psicólogo ruso, Dr. Sikorski, la curiosidad es también un elemento importante de educación de la voluntad, pues excitándola se puede sostener la atención, y de este modo ejercitar al niño en gobernar sus deseos, es decir, en hacer ya prueba de voluntad.

la importancia de ese instinto, que juega un papel muy principal en la educación toda del niño. Aunque éste da ya señales de la tendencia imitativa en el grado precedente al que nos ocupa (de los cuatro á los doce meses empieza á manifestarse este instinto) no lo hace en la medida y con el significado que ahora, pues que dicha tendencia (al principio inconsciente y maquinal) corre parejas en su desarrollo con la fuerza de observación, y se halla muy ligada al desarrollo de los sentidos y al intelectual (1).

Ya hemos visto más arriba que por la imitación empieza el niño el aprendizaje de hablar, de lo que podemos concluir que la tendencia imitativa es un medio á su vez que auxilia con eficacia el desarrollo de la inteligencia. Pero el niño lo imita todo, por lo que el instinto de imitación es también un grande y poderoso medio de cultura. En esa tendencia del niño á imitarlo todo, tendencia en la que, como en todo instinto, hay que reconocer alguna finalidad, por lo que debe tomarla el educador como teniendo un profundo significado, estriba principalmente la importancia que en la educación se concede al ejemplo, llamado por lo mismo *primer maestro*, y reconocido como muy superior á la palabra, á la que aventaja en eficacia, en razón á que tiene una fuerza de intuición, una plasticidad de que ésta carece. De aquí que se diga que «como el niño es imitador, el ejemplo hace más que la lección»; y de aquí también lo mucho que se recomienda el cuidado con los ejemplos que se ofrezcan á los niños, y la necesidad de valerse de ellos en la educación. No debe olvidarse, por otra parte, que á la cualidad de ser grandes imitadores, reúnen los niños de la edad de que ahora tratamos, un gran desarrollo de la fuerza de absorción física, intelectual y moral, mediante la cual se asimilan fácilmente cuanto imitan, llegando á crear hábitos que serán buenos ó malos según sean los ejemplos imitados, pues, como muy

(1) En cuanto que la imitación no es otra cosa que reproducir uno lo que ha visto hacer á otro, supone, al menos, la percepción de lo imitado; de aquí nuestra afirmación de que se halla estrechamente ligada al desenvolvimiento de los sentidos: no pueden imitarse, por ejemplo, sonidos que no se han oído, ni gesticulaciones que no se han observado.

oportunamente se ha dicho, «los hábitos y los gustos se adquieren principalmente por el canal de la imitación»; de aquí la importancia que antes hemos atribuido á ésta, y el que haya dicho una gran escritora y conocedora de la infancia que, tratándose de los niños, la simpatía y la imitación deciden de todo (1).

19. Con el auxilio de los elementos que hemos mencionado, empieza á manifestarse en el niño la *inteligencia*, cuyos primeros resplandores se ven con frecuencia oscurecidos por las sombras de lo inconsciente y el predominio de la sensibilidad.

Ya lo hemos indicado : la imitación implica actos intelectuales, pues que para imitar es preciso mirar, atender á lo que ha de imitarse, cuya percepción supone también alguna observación. No olvidemos, por otra parte, que los niños no imitan siempre en presencia del objeto ó de la acción que reproducen, sino que lo hacen con frecuencia sin tener presente el objeto que han visto antes, ó pasado algún tiempo en que la acción imitada tuvo lugar; todo lo cual supone necesariamente el ejercicio de la *memoria*, que se despierta, fortifica y desarrolla mediante el auxilio de los sentidos, que repitiendo unas mismas impresiones, dan lugar á que éstas se graben cada vez con más fuerza en su cerebro y pueda reproducirlas en su espíritu. Nacen de aquí también las manifestaciones de la *imaginación* llamada *reproductiva*, cuyos actos elementales, lo mismo que los de igual clase de la memoria, se muestran unidos á la imitación. Aunque la memoria y la imaginación dan señales de vida desde los primeros meses de la existencia del niño, cuando más desarrollo adquieren es en el período de que ahora tratamos, por lo mismo que en él tienen

(1) «El niño ve una acción que copia, acompañada de cierta expresión de la fisonomía que también copia, y bien pronto, no sé qué día, se descubre dentro de él. El niño se hace grave por la imitación de lo serio, tierno por la de la sensibilidad, y una vez en el camino de estas impresiones, su alma se modifica cada vez más... La simpatía y la imitación deciden de todo en esas pobres criaturas: la una es el principio de sus sentimientos; la otra lo es de sus acciones, (M^{ME}. NECKER DE SAUSURE: *L'Éducation progressive*, tomo I, págs. 123 y 124).

los niños más desarrollados los sentidos, las impresiones que reciben pueden, en lo tanto, grabarse mejor en su cerebro, y el espíritu de imitación se halla más desenvuelto y tiene más medios para manifestarse.

La imaginación, sobre todo, ejerce imperio tan grande en este segundo período, que bien puede afirmarse que gobierna la vida toda del niño, como gobierna la de los salvajes. Díganlo si no los juegos infantiles, por lo general consistentes, según antes hemos indicado, en representaciones más ó menos exactas de la vida real, y que tienen su fundamento en las observaciones hechas y las impresiones recibidas en virtud de ellas, por los mismos niños. En dichos juegos, en los que tan gran papel desempeña la imitación, ponen en evidencia los niños lo que podría llamarse la facultad de representación — tendencia ó sentido de lo dramático, como la llaman los psicólogos, — y en general, lo que diríamos el *sentido estético*. Recordemos, en comprobación de esto que afirmamos, lo que habitualmente hacen. Además de representar acciones que han visto y reproducen por la imaginación, se entregan á ocupaciones que revelan cierto instinto plástico y creador, como claramente lo dicen estos hechos: el afán por destruir y construir que en los juegos manifiestan, pues, como ha dicho el P. Girard, «el niño, desde los primeros años, á la vez que quiere hacer la prueba de sus fuerzas, destruyendo con frecuencia lo que cae en sus manos, se recrea también produciendo lo nuevo y lo bello; — la insistencia con que se les ve, desde que pueden servirse bien de sus miembros, en particular de brazos y manos, entregarse á la tarea de determinar formas, ya moldeando en tierra fresca ó arena húmeda, ya trazando figuras con los dedos ó con un palito, por ejemplo, ora haciendo construcciones de toda especie con los materiales ú objetos que hallan á mano, ó bien plegando, recortando y picando papeles, en todos cuyos casos el regocijo se muestra en sus rostros cuando sus faenas resultan combinaciones nuevas; — la afición que muestran por el dibujo, y particularmente por los colores, con los que gustan mucho de embadurnar cuantos objetos caen en sus manos; — y, en fin, el placer

que experimentan al oír alguna música y su afición dedidida por el canto, por la satisfacción que les causa el ritmo, á lo que se debe que también muestren desde muy pequeños cierta afición por la poesía.

Los factores que dejamos señalados ayudan poderosamente, en el período en que nos hallamos, al desenvolvimiento de la inteligencia, que, merced á los elementos que por mediación de esos factores allega, se enriquece considerablemente, de tal modo que el niño adquiere el hábito de formar juicios, y llega á reflexionar, á lo cual contribuye el instinto analítico y la tendencia á comparar, de que en sus mismos juegos, y desde muy temprano, da muestras evidentes. Coopera al mismo resultado una como aptitud para el cálculo, de que también dan muestras desde muy temprano los niños, en los que se despierta semejante aptitud principalmente por la atención que reclama la manifestación de un objeto por el dibujo, lo cual conduce pronto al niño al conocimiento de una cantidad de objetos de la misma especie : observa que tiene dos brazos, dos piernas, cinco dedos en cada mano, otros cinco en cada pie; que el perro y el gato tienen cuatro patas, seis la mosca, etcétera; es decir, que el dibujo le lleva á conocer el número con relación al objeto. Mediante el ejercicio, esto es, observando, analizando y comparando nuevos y diversos objetos, se desenvuelve el arte del cálculo, que á su vez viene á ensanchar el círculo de los conocimientos del niño. Se comprende la importancia que en la edad que nos ocupa tiene el cultivo de esa aptitud para el cálculo, sabiendo que éste sirve para rectificar el juicio, evitar el desorden y procurar satisfacciones intelectuales, que serán mayores y más frecuentes mientras mayor sea el ejercicio.

Ciertas ideas que, como las de tiempo, espacio y lugar, eran al principio incomprensibles para el niño, van penetrando y aclarándose en su inteligencia á medida que avanza en el período que nos ocupa, en el que por todo lo dicho empieza como á alborear la razón, cuyo desarrollo corresponde en puridad al período siguiente, lo cual no quiere decir que el niño deje de razonar antes, siquiera sea de un modo incompleto y dentro

de límites muy reducidos; pues aunque inducido por los juicios que forma sea llevado á formar razonamientos, es lo cierto que éstos son muy limitados, como lo prueba el hecho de no comprender la mayoría de las reflexiones que se le hacen cuando se le reprende por las acciones malas, inconvenientes ó contrarias á su propio bienestar, que lleva cabo (1).

20. Por lo que respecta á la vida moral, la manifestación primera — como que tiene su origen en el período anterior — es la de un predominio grande de la voluntad personal é irreflexiva de los niños. Todo lo que ven lo quieren para sí, se desesperan á cada momento cuando no se satisfacen con prontitud sus deseos, y siempre que pueden se imponen á las personas que les rodean : el ser *voluntariosos* es, pues, uno de los caracteres que más distinguen á los niños en el período de la primera infancia.

Es causa de esto el predominio que en esta edad ejerce la sensibilidad, y contribuyen á ello poderosamente los senti

(1) Si el razonamiento consiste, como dicen los psicólogos, en una serie de juicios consecutivos y ordenados entre sí, según la ley de las asociaciones habituales, es evidente que el niño razona desde un principio, porque desde muy pequeño forma juicios y, por ende, raciocinios. Mas no debe concluirse de semejante hecho que el niño haga uso de la razón, considerada ésta como facultad de las ideas, según la hemos definida en el lugar correspondiente (T. III, sección 4.^a, cap. II, núm. 247, pág. 322 de la edición 2.^a), ni siquiera que comprenda todos los razonamientos que se le hacen, lo cual denota lo limitado del círculo en que su razón se mueve. Así, por ejemplo, cuando un niño se empeña en comer de una cosa que pudiera serle perjudicial, no bastan los razonamientos para disuadirle de su propósito, y es menester apelar á otros medios (el mandato, el castigo, retirar de su vista el alimento en cuestión), para que no satisfaga su deseo. Cuando se empeña en que se le compre un objeto que no necesita, ó que sus padres no pueden proporcionarle, tampoco valen para disuadirle los razonamientos; y á este tenor pudiéramos citar muchos ejemplos que demuestran que la razón no ejerce en la edad de que tratamos el imperio que adquiere más adelante, y se halla, por una parte, obscurecida por la falta de desarrollo intelectual, y por otra supeditada á los instintos personales del niño, que en la edad á que nos referimos ejercen en toda la vida de éste una gran influencia, la cual pierde terreno á medida que la razón lo gana.

mientos que en un principio despiertan en el niño las caricias, los cuidados y los mimos que le prodigan las personas que le rodean, especialmente su madre. Al mismo tiempo que se va despertando en el niño por estos medios el sentimiento del amor hacia dichas personas, se le desarrolla, y con mayor fuerza todavía, el amor hacia sí mismo, de que se origina el *amor propio*, en que á su vez tienen sus raíces una multitud de sentimientos que, cuales los del egoísmo, el afán de poseer, el orgullo y otros por el estilo, acusan un excesivo desarrollo de los móviles pertenecientes á la tendencia personal, ese pernicioso *personalismo* que caracteriza á la niñez y de que se origina la cualidad de ser *voluntariosos*, que antes hemos atribuído á los niños.

Estas primeras manifestaciones de la vida moral del niño ejercen un gran influjo en la vida ulterior de éste, por lo que los educadores deben poner mucho cuidado en vigilarlas, no olvidando que el ejercicio á que de ordinario se las somete—satisfaciendo todos los gustos del niño, elogiándolo sin cesar é inconsideradamente, mimándole hasta cuando comete malas acciones, que es muy común considerar como gracias, etc.,—es pernicioso en cuanto que da por resultado el predominio de los móviles de la tendencia personal, respecto de la cual ha de ser la educación, si no *pasiva*, como erróneamente se ha dicho por algunos, al menos *negativa*, oponiendo á ella como por vía de contrapeso que venga á contrarrestar su influjo, un desarrollo positivo y enérgico de los sentimientos correspondientes á la *tendencia social* (1).

(1) En hacer prevalecer (en general y dentro de ciertos límites, se entiende) los móviles sociales sobre los personales, especialmente sobre los que directamente se originan del amor de sí mismo ó amor propio, cuyo desarrollo tan inconsiderada y ciegamente se favorece por las familias, convirtiendo á los niños, precisamente en la edad que más peligros ofrece bajo este respecto, en una especie de ídolos que una vez penetrados—y de ello no tardan en penetrarse—del culto de que son objeto, se hacen *caprichosos dictadores*, estriba principalmente el secreto de la educación moral. Los defectos más graves que con relación á ésta se notan en los niños, provienen de la impasibilidad ó descuido con

21. Manifiéstase esta tendencia, ó sea el *instinto de sociabilidad*, desde los albores de la vida, como que la necesidad de vivir en sociedad es la necesidad misma de la existencia humana, y ya hemos visto que la sociedad es una ley de la naturaleza, y el hombre, siquiera se le considere sólo desde el punto de vista físico, está organizado para vivir en sociedad (1).

La presencia y los cuidados, primero de los padres y después de las demás personas que rodean al niño, son causa de que éste, no sólo anhele la sociabilidad, sino que la busque. No gusta de verse solo: la soledad le aburre, exaspera y atormenta; le causa hastío y engendra en él la tristeza, por lo que cuando se contempla solo prorrumpe en gritos y en lloro de angustias. Revela por todos estos modos su natural sociable, que manifiesta más aún en el período de la vida que estudiamos, buscando con afán la compañía de sus iguales, es decir, de los niños de su misma edad, de los que más se le asemejan y entre quienes encuentra su verdadera sociedad, compañía que prefiere á la de las personas mayores, sin duda porque con éstas no tiene la comunidad de relaciones, de gustos, de juegos, de hábitos y de aspiraciones que con los demás niños le une. Y mientras mayor es el trato que tiene con éstos, mayor es también el desenvolvimiento que en él adquieren los móviles ó sentimientos de la tendencia social, como lo

que las personas que les rodean contemplan el desarrollo exagerado que en ellos toma la estima de sí ó amor propio, fuente de todos los sentimientos que constituyen lo que hemos llamado el *personalismo*, y lo que más contribuye á que los niños sean *voluntariosos*, falta que engendra muchas otras, entre las que no debe olvidarse la de la *desobediencia*.

Para comprender mejor lo que decimos al hablar de móviles de la tendencia personal y la social, téngase presente lo expuesto en el tomo III al hablar de la clasificación de los sentimientos (sección 4.^a, capítulo III, núm. 275, pág. 347 de la edición 2.^a).

(1) Véase lo que sobre el *hombre social* decimos en el Apéndice al tomo III, especialmente en el núm. 362, págs. 443 y siguientes. Añadamos que, como dice una gran conocedora de los niños, ningún instinto de la naturaleza humana se muestra más pronto y de una manera más saliente en el niño que la necesidad de vivir en sociedad.

demuestra el carácter retraído, huraño y ensimismado de los niños que se educan como alejados de los demás, carácter que es expansivo, comunicativo y alegre en los niños que cultivan la sociedad de sus semejantes. El juego, á que antes nos hemos referido, contribuye poderosamente á mantener, fortificar y desenvolver el instinto de sociabilidad, de sus leyes y de sus exigencias, que es germen fecundo de muchos y bellos sentimientos y, por lo tanto, base firme y valiosa para el desenvolvimiento moral.

Por cuanto acabamos de decir, necesitan los educadores cuidar de favorecer en sus educandos el instinto de sociabilidad, á cuyo efecto deben hacer que desde un principio se mezclen en los juegos de otros niños, tomando en ellos parte activa; pues, como antes se ha dicho, en los juegos se cultivan los sentimientos de simpatía y de benevolencia, la sinceridad y, en fin, los que sirven de base á la sociabilidad; y esto debe hacerse con más razón cuando se trate de niños que se eduquen aisladamente por no asistir á las escuelas, pues sabido es que una de las ventajas de la educación en común sobre la doméstica, estriba precisamente en los elementos que la comunidad de los niños ofrece para cultivar los sentimientos sociales (1).

22. De la combinación del instinto de sociabilidad, en

(1) Recordamos aquí lo que decimos en el tomo I al tratar de la educación privada y la pública (sección 2.^a, 131 y siguientes, páginas 324 344 de la 2.^a edición), en donde quedó asentado, con la afirmación de autoridades muy respetables, que la educación aislada, á la vez que pusilánime y presuntuoso, hace al niño retraído, huraño, amigo de la soledad, falto del trato de gentes y, por ende, asustadizo de las personas; mientras que la en común ó de la escuela, le acostumbra á vivir en sociedad, ejercitándole en el cumplimiento de gran parte de los deberes que todos tenemos para con nuestros semejantes, é infundiéndole el sentimiento de estos deberes, á la par que afirma en él la conciencia del individuo, sin hacerlo vano y presuntuoso. No se olvide que el aislamiento, á la vez que es contrario á la naturaleza del hombre, según oportunamente quedó mostrado, dificulta, no sólo que el niño pueda conocerse bien á sí mismo, por la falta de comparación, sino también el que pueda conocerlo convenientemente el educador.

que acabamos de ocuparnos, y que tan pujante se revela en el niño de la edad que ahora estudiamos, con el instinto de imitación de que más arriba hemos tratado (18), resulta una como inclinación que manifiesta el niño por su deseo de *ocuparse* en algo y de *cuidar* de alguna cosa, y que pudiéramos llamar *instinto del trabajo*.

En efecto; el mismo sentimiento de comunión con la familia y las personas que le rodean, auxiliado del instinto de imitación, conduce al niño á imitar los actos que ve, á querer tomar parte en los trabajos de la casa, no sólo en los más fáciles, sino en los que parecen exigir mayores esfuerzos. Ejercita de este modo toda su actividad, al propio tiempo que desenvuelve el sentimiento del trabajo, que es ley de la vida (1). En sus mismos juegos revela ya el niño esta inclinación al trabajo. En el estado normal y de salud desea siempre estar ocupado; y este fenómeno de actividad incesante muestra que el niño es trabajador por la necesidad de poner en claro y en acción todas sus virtualidades. Se complace en imitar en dichos juegos las faenas de la vida doméstica, y gusta de ocuparse formalmente en alguna cosa. Las ocupaciones plásticas y cuantas de alguna manera demuestren que es creador y productor, son las que más le atraen y mayormente solicitan el empleo de su versátil actividad. Gusta también el niño de cuidar de alguna cosa, según hemos indicado, como lo revela en sus juegos, sobre todo cuando imita en ellos las faenas domésticas: con los juguetes y las flores da principalmente indicios de esta tendencia instintiva y natural. Por más que se canse pronto de lo que cuida, es indudable que el niño de la edad que estudiamos se complace en prodigar sus cuidados y atenciones á determinados seres y objetos, sin que sea negación de esta tendencia el llamado *espíritu de destrucción* á que nos referimos al hablar del instinto de curiosidad.

(1) Y también *Ley de la educación*, como con gran sentido ha dicho el sabio DUPANLOUP, por lo que los educadores deben esforzarse en hacer que desde un principio adquieran los niños el hábito del trabajo; deben hacerles trabajar, así física como psíquicamente.

Cuán importantes sean estas manifestaciones de la naturaleza infantil, y cuánto importe para la educación tenerlas en cuenta y cultivarlas, apenas hay necesidad de decirlo. Recordemos, sin embargo, que el trabajo constituye un deber moral de alta importancia y fecundo en beneficios, y que aprovechar la inclinación que hacia él muestra el niño equivale á habituar á éste desde temprano á cumplir un deber, así como á cultivar sus aptitudes, que los niños muestran con frecuencia por esas manifestaciones de la inclinación al trabajo. Tengamos en cuenta, por otra parte, que esta inclinación sirve al mismo tiempo al niño como de ejercicio para fortalecer su voluntad, y revela el grado de desarrollo de esta facultad del alma; porque si al hacer algo encuentra obstáculos que dificulten su deseo, persistirá el niño, con lo que pondrá en ejercicio la voluntad, cuyo grado de fuerza se revelará en la mayor ó menor insistencia que el niño muestre para la consecución de su propósito. En cuanto al deseo de cuidar de alguna cosa, es indudable que, convenientemente cultivado, puede servir para despertar los sentimientos de amor no egoísta y para crear el hábito de cumplir ciertos deberes. Por todo esto, se concede hoy una gran importancia en Pedagogía á la inclinación en que acabamos de ocuparnos, en la cual se fundan nuevos ejercicios y procedimientos de educación, cada vez tenidos en más estima, merced á los resultados que de ellos se obtienen en las Escuelas mejor organizadas (1).

(1) La inclinación del niño al trabajo puede servir, cuando es atendida y favorecida con alguna circunspección, no sólo para hacer que el niño adquiera el hábito moral de trabajar — lo cual es siempre y por muchos conceptos de grandísima trascendencia para la vida del hombre,—sino también para conocer, y en su consecuencia favorecer, las peculiares aptitudes de los educandos, y estar, por lo tanto, en camino de conocer la especial vocación de cada uno. Estas y otras razones que en lugar oportuno se expondrán, abonan sobradamente la tendencia de la Pedagogía moderna á introducir en las Escuelas, á partir de las de párvulos, lo que se llama el *trabajo manual*, con el sentido y en las condiciones que procuramos determinar en el tomo II, cap. I (números 21 y 22, págs. 43 50 de la 2.^a edición). A las citas que entonces hicimos en justificación de la importancia que atribuímos al trabajo

23. Otras de las manifestaciones de la vida infantil que más se desenvuelven durante el período que estudiamos, consiste en la inclinación irresistible que los niños sienten desde su más tierna infancia hacia la Naturaleza; de aquí lo que suele llamarse el *instinto de la Naturaleza*, con el que se confunde lo que otros denominan *instinto de la agricultura*.

Todo lo que sea mucha luz y mucho aire, horizontes dilatados, espacios donde correr, y árboles, y flores, y pájaros, cautiva grandemente á los niños y les atrae como el imán al acero. No parece sino que el instinto les revela ya los beneficios que dispensa la madre Naturaleza, y por lo mismo anhelan echarse en sus brazos en busca de los medios de existencia que todos le debemos, y que nos son tan indispensables para vivir, como son necesarios á los niños los alimentos que les proporcionan sus madres. Ello es que, cuando todavía no pueden los niños andar, empujan á las personas que los cuidan hacia los sitios en donde ven más luz y descubren árboles, flores, fuentes y pájaros; y que ya mayores, prefieren para estar, y sobre todo para sus juegos, á las habitaciones, los patios; á los patios, las calles; á las calles, los paseos y jardines, y á los paseos, el campo. Todo lo que sea disfrutar del espectáculo de la Naturaleza les agrada y les atrae sobremanera, y les hace estar más contentos, más alegres, más bulliciosos y más decidores. Muéstrase también esta inclinación hacia la Naturaleza, por que tanto se distinguen los niños, por la frecuencia y asiduidad con que éstos, movidos, además de por ese instinto, por el de imitación, se entregan á la tarea de cavar la tierra y la arena, de trazar en ella jardines y de sembrar y plantar semillas, ramas, etc.; todo lo cual constituye lo que hemos llamado *instinto de la agricultura*, que es primitivo en

manual como formando parte de la educación primaria, debemos añadir ésta de M. RENDU : «Hay en el trabajo manual, dice—cosa que no se comprende bastante,—yo no sé qué de sano y de fortificante que asegura el necesario equilibrio de las facultades; y en la atmósfera que desenvuelve es en la que se han formado y se formarán aún, así lo esperamos, los Jacquart, los Richard-Lenoir, los Stepherson, los Faraday y los Ruhmkorff».

la humanidad, y es por el que principia toda civilización, pues que por la agricultura empieza el trabajo del hombre.

También debe tenerse en cuenta en toda buena educación la inclinación del niño hacia la Naturaleza, máxime cuando educar á los niños, siempre que sea posible, al aire libre, en los jardines, á los templados rayos del sol, respirando un aire saludable, contemplando el espectáculo del cielo y la tierra, en una palabra, en medio de la vitalidad de la Naturaleza, y no en salas sin ventilación é insalubres, donde falta aire para sus pulmones y espacio para sus movimientos, produce siempre efectos saludables, así por lo que toca á la educación física como por lo que respecta á la del alma, la cual parece como que se dilata y vivifica al contacto, por todos conceptos beneficioso, con la Naturaleza (1).

24. Tales son las manifestaciones más importantes de la naturaleza infantil en el segundo período de los tres en que hemos considerado dividida la edad de la niñez.

(1) La inclinación instintiva que los niños sienten por la Naturaleza les es, sin duda alguna, sugerida por la Naturaleza misma para que atiendan á su desarrollo, así físico como espiritual; de donde hay que inferir que la Naturaleza debe hacerse intervenir en la educación, no sólo con un fin exclusivamente fisiológico, como pudiera presumirse á primera vista, sino respondiendo además á fines psicológicos, es decir, como medio de cultura de la inteligencia y de los sentimientos morales, sin olvidar los religiosos. Hacer, pues, que el niño reciba de la Naturaleza sus primeras impresiones, que, en cuanto sea posible, se realice su educación en contacto con ella, y de modo que á la vez que su cuerpo se desarrolle y fortifique, se desenvuelva, purifique y eleve su alma, es regla de conducta que debe tenerse en cuenta en toda buena educación, y á la cual obedece la idea de anexionar jardines á las escuelas, así como la de los paseos instructivos que hacen los escolares por el campo. Semejante sabia prescripción informa en gran parte el método á que obedece la organización pedagógica de los *Jardines de la infancia*, cuyo creador, FROEBEL, entendía que el mejor medio de obrar sobre el corazón del niño — sin hablar de la influencia del amor en el círculo de la familia — es abrirlo y hacerlo sensible á todas las impresiones de la Naturaleza, lo cual no puede hacerse al principio — añade, — sino abandonando al niño á las influencias de esa Naturaleza, de cuyas producciones se ocupe él mismo, ya que á ello le lleva el instinto de que tratamos.

La exuberancia de vitalidad con que se muestran los instintos y las tendencias que hemos señalado, es uno de los primeros caracteres por que se distingue la manera de ser del niño en dicho período, el cual se caracteriza también por la espontaneidad con que el niño revela al exterior su interior, para lo que cuenta con nuevos y más apropiados medios que en el grado precedente. Al desplegar ahora el niño, mediante esos elementos, la aptitud para el ejercicio de la palabra, descubre en la Naturaleza y en cuanto le rodea las propiedades tan variadas del número, de la forma, del tamaño, de los colores; en suma, todas las principales propiedades de los seres y las cosas, con lo que somete su inteligencia á un ejercicio constante y fecundo en resultados, al punto de que el niño se sienta á veces iluminado por los primeros fulgores de la razón, la cual tiene su verdadera época de desarrollo en el grado siguiente. En el que ahora nos ocupa, se aparece ya al niño el mundo artístico distinto del de la naturaleza, como lo revelan, por una parte, la inclinación instintiva que hemos dicho que siente hacia ésta, y por otra su afición por las ocupaciones plásticas, que le impele constantemente á mostrarse como productor y creador. Al cultivar el espíritu de sociabilidad innato al hombre, se inicia en los cuidados y quehaceres domésticos, y, en general, en el trabajo, con todo lo cual su corazón y su voluntad se abren como lozanas flores á todo género de influencias. En suma, debe mirarse como el carácter más saliente de este segundo período de la vida infantil, la complejidad y riqueza de las manifestaciones con que ésta se revela principalmente en esas tendencias ó aptitudes innatas á que hemos dado el nombre de instintos, y en las que parece como que se resume toda la libre actividad de la infancia.

Como por medio de esas tendencias ó instintos se aprende á conocer la naturaleza del niño, y además reviste gran importancia para toda la vida el período de que tratamos, parece obligado que por vía de conclusiones presentemos el resumen de los principales, que son:

a) El *instinto de actividad*, sin el que no hay desenvolvimiento posible, y cuya primera é indispensable manifestación

es el movimiento, al principio físico y luego psicológico también. Del movimiento, que después de la tendencia á alimentarse es el instinto más general que se manifiesta en la niñez, depende el desarrollo de las fuerzas corporales y anímicas, por lo que la libre actividad es el medio natural de desenvolvimiento del niño.

b) El *instinto del juego*, expresión de todos los instintos del niño, y por lo mismo manifestación espontánea de toda la actividad de éste, pues todos los instintos se resuelven en uno solo, que es el de la actividad, y ésta halla en los juegos de la infancia su expresión más espontánea, completa y adecuada.

c) El *instinto de curiosidad*, punto de partida del deseo de saber, y, en lo tanto, de toda cultura, y que impeliendo al niño á buscar las causas de todas las impresiones que recibe, da la base para despertar en él el sentimiento religioso.

d) El *instinto de imitación*, mediante el cual adquiere el niño una gran cultura intelectual y moral, se apropia el ejemplo y se crea hábitos, á la vez que sirve para manifestar otros instintos ó aptitudes que ya hemos mencionado, y que más adelante indicamos.

e) El *instinto de sociabilidad*, que se despierta con los cuidados y el amor de la familia, principalmente de la madre, y lleva al niño á buscar la compañía de otros niños, estableciendo, en último término, la base de esa como comunión que existe entre todos los hombres.

f) La *tendencia ó inclinación instintiva á ocuparse en ciertas faenas, y á cuidar alguna cosa*, que se origina de los instintos de imitación y de sociabilidad, que revela su aptitud para el trabajo, y que es germen fecundo de hábitos morales.

g) El *instinto de la Naturaleza* y su derivado el *de la agricultura*, que á la vez que de educación moral y religiosa, son medios de cultura intelectual y física.

Para acabar de determinar los caracteres del grado que estudiamos de la vida infantil, conviene tener en cuenta que el juego y la palabra, por los que el niño manifiesta tan decidida inclinación y que tanto contribuyen á su total desenvolvimiento, constituyen el elem

edad; y que, conjuntamente con los instintos, cuyo resumen acabamos de hacer, se manifiestan algunos otros que, como el *plástico* y los *estéticos* (que son desenvolvimiento de él), sirven para mostrar las aptitudes manuales de los niños y su cualidad de ser productores y creadores; aptitudes y cualidad que se deben en gran parte al instinto de sociabilidad y de imitación, y se revelan principalmente en los juegos y en las parodias de trabajos á que se consagra el niño por virtud de las tendencias á que nos referimos en los párrafos *f* y *g*.

IV

BREVE RESUMEN DE LAS PRINCIPALES MANIFESTACIONES Y LOS CARACTERES DE LA VIDA DEL NIÑO EN SU TERCER PERÍODO

25. Consideración de los elementos de cultura acumulados por el niño al entrar en el tercer período de su vida. — 26. indicaciones sobre el desarrollo físico. — 27. El juego en el tercer periodo, y gradual transformación que sufre. — 28. Consideraciones respecto del desarrollo de la inteligencia en general: aparición de la razón. — 29. Idem acerca de la imaginación en general; caracteres diversos que ofrece. — 30. Idem respecto del desenvolvimiento moral: ejercicios de la voluntad; sentimientos que aparecen; ídem que desaparecen: detención y crisis que experimenta el religioso. — 31. Sumaria exposición de los caracteres distintivos del último período de la vida del niño.

25. Para completar el cuadro que nos hemos propuesto bosquejar en el presente capítulo, de las principales manifestaciones de la vida infantil, réstanos trazar el boceto del tercer período, ó sea del niño de la segunda infancia ó puericia, que, como oportunamente hemos dicho, empieza á los siete ú ocho años, y termina á los trece ó catorce (**3** y **4**). Corresponde esta edad al período llamado *escolar*, por más que en algunos países la asistencia á la Escuela no se prolongue más allá del décimo año de edad de los niños.

Por lo dicho al hacer el estudio que precede del segundo grado de la vida infantil, se comprende fácilmente que al entrar el niño en este nuevo período, cuenta ya con muchos y muy valiosos elementos para proseguir y completar su desarrollo. Agil el cuerpo para moverse y poner en ejercicio todos

sus músculos; habituado ya para obedecer á los mandatos de la voluntad; despiertos y muy ejercitados los sentidos; avivadas la sensibilidad y la inteligencia á impulsos del trabajo á que las han sometido las impresiones recibidas del mundo exterior y las necesidades que instintivamente ha sido llevado el niño á satisfacer; movida la voluntad por las encontradas influencias de las diversas tendencias morales que solicitan su concurso, y con ello la ponen en acción, siquiera sea en opuestas direcciones; y además de todo esto, en posesión el alma del medio poderosísimo de la palabra — que ya al terminar el segundo período maneja el niño con cierta propiedad y bastante inteligencia, — entra el educando en el tercer grado de su vida, desplegando una gran variedad de fuerzas y capacidades, mediante las cuales hace ostentosa exhibición de las disposiciones que han de adornar al hombre futuro, iluminándolo todo con los resplandores de la razón, de que ya en el grado que nos ocupa habrá de posesionarse. Claro es que todos estos elementos con que cuenta el niño al cumplir la edad de siete ú ocho años, estarán más ó menos dispuestos, acusarán mayor ó menor desarrollo, según como haya sido la dirección á que haya estado sometido el niño durante los años precedentes, la cultura de la familia en cuyo seno viva, y que haya ó no recibido la educación en alguno de los institutos consagrados á la primera infancia (1).

Mas conviene tener en cuenta que con ser tantos y tan valiosos los elementos de cultura acumulados por el niño en el decurso de los dos primeros períodos de su existencia, no se hallan todavía bien deslindados; hay en el trabajo de todos ellos cierta vaguedad é indeterminación que revela bien á las claras que, en medio del hervor de todos esos elementos de actividad, se prosigue aún, y se tendrá que proseguir por algún tiempo, la tarea de diferenciación, mediante la cual, y teniendo por base la delicada y complejísima urdimbre que

(1) El lector comprenderá que siempre hablamos en términos generales, y refiriéndonos á lo que en estado normal acontece á los niños en condiciones también normales.

constituyen los instintos, las inclinaciones, las tendencias, las disposiciones y las aptitudes que hemos estudiado, habrá de obtenerse la completa especificación de las facultades del alma, así como de los elementos constitutivos de cada una de ellas.

Semejante resultado, no menos sorprendente y maravilloso que el alcanzado por el niño al terminar el segundo de los períodos de su vida, se ve realizado al concluir el tercero, según puede comprenderse por lo que decimos en las observaciones que siguen.

26. Fijándonos en el *desarrollo físico*, empezaremos por notar que conforme el niño avanza en el tercer período de su vida, se acentúa más el ejercicio corporal, siendo cada vez mayor el movimiento de su organismo. No se contenta ya con los juegos en que hasta aquí se ha ocupado, sino que corre, salta y brinca con más soltura y energía, y hasta con más peligro de caerse, pues parece que los ejercicios arriesgados le agradan, por lo que con frecuencia se entrega á ellos á sabiendas, con lo que á la fuerza y la destreza une ahora el arrojo y aun la temeridad, como lo denota trepando por las alturas y los árboles, dando carreras largas y violentas, y saltos arriesgados, etc. Todo esto acusa un gran desarrollo físico, que es vigoroso y notable en los niños criados con cierta libertad y en determinadas condiciones, pues no debe ocultarse que en los que se educan con la sujeción que es común en las clases acomodadas que viven en las grandes poblaciones, no alcanza el grado que en otros niños, por lo que hay que acudir al medio de la gimnasia, que frecuentemente se prescribe para ganar lo perdido, por causa de semejante sujeción, cuando no para corregir deformidades y enfermedades originadas por la misma causa. Ya hemos dicho que la mejor gimnasia es la natural, el juego corporal al aire libre.

Cuando el niño llega á la edad de diez años, se observa que modera algo ese movimiento físico, sin duda porque empieza ya á abandonar los juegos propios de la edad anterior, á causa de llamarle más la atención el estudio, haber contraído otros hábitos con la asistencia á la escuela ó al taller, y con el mayor trato con los hombres, á los cuales imita más á lo

vivo: á partir de esa edad, gusta cada vez más de *echarla de hombre*, tal vez porque presiente las nuevas aptitudes que va á adquirir con la adolescencia que se aproxima, y los cambios que en virtud de ella ha de experimentar.

27. Por esto se observa que, á medida que el niño avanza en el tercer período de su vida, consagra menos tiempo al *juego*, y que éste varía también gradualmente de índole; variaciones que corresponden á las que experimenta el carácter del mismo niño. Sin dejar de jugar, se observa que al pasar de los diez años no lo hace tanto, que sus juegos no son tan inocentes como antes y revisten cierto aire de formalidad que en un principio no tenía, y, en fin, que el niño sustituye con frecuencia sus naturales y expansivas recreaciones por las propias de las personas mayores, á las cuales sigue en esto cuanto puede, como lo revela dejando de acudir adonde los demás niños juegan, para ir al teatro y á otros espectáculos públicos. En la edad que nos ocupa gusta el niño de los juegos que le reportan alguna utilidad, que ponen en ejercicio su inteligencia ó halagan su imaginación, por lo que tienen aquí su lugar los llamados *juegos instructivos*, que le servirán para enseñarle algo recreándole (1). Al terminar el tercer grado, ó sea á los trece ó catorce años de edad, puede decirse que los niños desdeñan los juegos infantiles como cosa impropia de lo que ellos se creen ya, del hombre, cuya manera de ser se afanan por copiar, frecuentemente con ridículo y no pocas veces nocivo formalismo (2): es que con el fenómeno de la

(1) Los rompecabezas y dominós geográficos, las cajas de Historia natural, las láminas para recortar é iluminar y otros por el estilo, son juguetes que gustan y entretienen mucho á los niños en esta edad, y de los que pueden sacar bastante partido en provecho de su cultura, pues siempre es beneficioso para ésta, tratándose de niños, la práctica del principio tan benéfico y vulgarizado que aconseja *instruir recreando*.

(2) Por ejemplo: cuando el niño, en vez de jugar, asiste á reuniones serias, impropias de su edad, y en las que al cabo se aburre, ó fuma y escupe como los hombres, ó anticipa la época de los galanteos, etc., todo lo cual suele ser causa de enfermedades, así físicas como morales: por eso esta edad es muy peligrosa para los niños, pues en ella se pone en

adolescencia, que á la vez que cambia la voz hace sentir necesidades, fisiológicas unas é intelectuales y morales otras, antes desconocidas para los niños, empiezan éstos como á preludiar la vida de hombres, á la cual les incitan también los fulgores de la razón, que en la edad que nos ocupa principia á revelarles su futuro destino.

28. El desarrollo adquirido en los grados precedentes, los progresos hechos en el empleo y la inteligencia del lenguaje, el mayor trato con las personas de más edad, las mismas distracciones á que antes hemos aludido, y la enseñanza que recibe en la escuela, todo contribuye á que al entrar el niño en el tercer período de su vida tenga bastante desarrollada la *inteligencia*, y á que este desarrollo prosiga durante dicho período en gran escala. El progreso realizado por la inteligencia infantil en el tiempo á que nos referimos, esto es, hasta los siete ú ocho años, es tan notable, que suele expresarse diciendo que en dicho tiempo el niño adquiere más ideas nuevas que podrá adquirir durante el resto de su vida, por larga que sea.

Semejantes progresos se acentúan en el último período de la vida del niño, merced al ejercicio metódico de todas sus facultades, y al empleo, cada vez mayor y más apropiado, de la reflexión y el raciocinio que, aunque con debilidad todavía al principio de dicho período, intervienen cada vez más en las acciones de los niños, cuyos juicios son cada día más claros y más determinados en esta edad, al cabo de la cual puede decirse que se halla el niño en posesión plena de la razón. Con las lecciones de la escuela y la cultura que naturalmente recibe en sus nuevas relaciones, se desarrollan más y vigorizan la atención y la observación, y la memoria va poco á poco perdiendo el predominio que en los primeros años tuviera, sobre todo si en la escuela, en vez de seguir ejercitándola

crisis toda su naturaleza, á impulso del cambio que en la misma va á operarse; y por eso también conviene mucho insistir, durante este período, en hacerles jugar, corporalmente se entiende; quizá en esta edad necesiten, hasta por razones morales, más del juego que en las anteriores.

inconsiderada y casi exclusivamente, como por desgracia es común hacer, se la contiene dentro de límites racionales. En esta edad siente ya el niño la necesidad de la lectura, á la cual se entrega, no tanto para repasar y aprenderse las lecciones de la escuela, cuanto movido del aguijón de la curiosidad, que cada vez le despierta más el deseo de saber, y por el placer ó la distracción que halla en ciertas lecturas: todo ello contribuye á desenvolver en los niños la afición al estudio, lo cual es una nota característica de la edad que nos ocupa, y revela una gran actividad intelectual, cada vez más regularizada.

29. Desempeñando la *imaginación* un papel muy importante en la vida toda del niño, según ha podido inferirse de lo expuesto antes de ahora, debemos decir algo especial de sus manifestaciones en el período de la existencia infantil que al presente estudiamos.

Al comenzar este período, y merced á los ejercicios físicos de que antes hemos hablado, la imaginación parece como que se vigoriza, á lo cual ayudan también las nuevas imágenes que el niño contempla á cada paso; de aquí la preferencia que el futuro hombre tiene por los cuentos, las anécdotas, las poesías y otras lecturas de índole análoga. Lo que hemos llamado instinto plástico se acentúa igualmente en los comienzos de dicho período, afanándose el niño con más ahinco por producir, componer, imitar y aun crear, si bien á medida que avanza en este período, hace todo esto con menos espontaneidad y mayor formalismo, sin duda por causa de su afán de remedar fielmente á los hombres, en cuyas ocupaciones se entromete á menudo, y por no preocuparse más que del presente, de satisfacer necesidades del momento. Pero conforme la razón gana terreno en la inteligencia del niño, lo pierde la fantasía, que en cierto momento del período que estudiamos se revela menos consistente y más versátil. Produce esto en ella una especie de estacionamiento del cual sale pronto (próximamente cuando el niño tiene de diez á once años de edad) para tomar nuevas direcciones, como lo muestran los planes que aquél forja para lo porvenir que, al contrario de lo que antes le acontecía, le preocupa más que el presente, las

esperanzas que le animan y las ilusiones de cierta clase que empieza á acariciar.

Dignos por todo extremo son de tenerse en cuenta estos fenómenos, que el educador no debe nunca perder de vista, pues cualquiera que sea la dirección que tome ó el modo como se manifieste, la imaginación ejerce siempre un gran influjo en nuestra vida, á la cual suele acarrear desdichas cuando no se la cultiva dentro de límites racionales; que por algo se la llama *la loca de la casa*. Si no conviene dejarla sin desarrollo, lo cual fuera contrario á lo que exigen la integridad y la armonía de la educación, y la complejidad y el equilibrio de los elementos que constituyen nuestra naturaleza, debe cuidarse mucho de no llevar muy lejos su desenvolvimiento, pues que un ejercicio exagerado sería ocasionado á extravíos intelectuales, de los cuales surgirían para el individuo males sin cuento y de difícil cuando no imposible remedio (1).

30. En cuanto á la vida moral, son también notables los cambios y progresos que se verifican en el niño de la edad de ocho á trece años.

Como á medida que el niño crece y se desarrolla son más los estímulos que se ofrecen á su actividad, sucede que ésta se emplea cada vez más, con lo que el niño no deja de hallar á menudo obstáculos y dificultades que se complace en vencer; pues, lejos de hacerle desistir de sus propósitos, es lo general que le alienten y estimulen á realizarlo; esto contribuye, no sólo á ejercitar la voluntad, sino también á fortificarla y darla consistencia (2). Y no sólo conduce á semejante resultado,

(1) Por todo ello, resulta siempre difícil la cultura de la imaginación, en la que cuando no se peca por exceso, como sucede en las niñas de ciertas clases, se peca por defecto, sujetándola á un quietismo, no sólo infecundo, sino muy perjudicial, pues no puede negarse que la imaginación es la facultad animadora de la inteligencia, á la que da movimiento y colorido.

(2) Las dificultades con que el niño suele tropezar en las faenas á que se entrega, movido por la inclinación al trabajo á que antes hemos hecho referencia (22), por ejemplo, cavando la tierra, haciendo plantaciones, construyendo, remedando las faenas domésticas ó el oficio de

siempre importante si no se olvida que el ejercicio desenvuelve y disciplina nuestras facultades, y que la voluntad es madre del carácter, sino que á la vez hace nacer en el niño el sentimiento de su individualidad y de su poder, que si es necesario vigilar, porque alimentado desconsideradamente podría servir para dar un predominio inconveniente á la vanidad, el orgullo y la presunción, es lo cierto que es causa de progresos morales é intelectuales que ejercerán una influencia provechosa en toda la vida ulterior del niño. A la realización de semejantes progresos contribuyen no poco las relaciones de la escuela, mediante las cuales se despierta en los niños el deseo de sobresalir y distinguirse, sintiendo, por lo tanto, el aguijón de la emulación y el estímulo, que también es conveniente vigilar para no exagerar sus consecuencias, como muy á menudo, y con la más sana intención, sucede; los premios y los castigos que se emplean en las Escuelas sirven asimismo para alentar la emulación y el estímulo, y también, empleados indiscretamente, dan resultados contraproducentes. Y ya que de las relaciones de la escuela hablamos, no debe pasarse en silencio que sirven para cultivar en los niños los sentimientos de afabilidad y de benevolencia, así como el de pundonor, y para dulcificar su conducta. De modo que hasta mirada por el lado de la cultura moral ofrece grandes ventajas la educación en común.

A estos sentimientos, que vienen en el período que nos ocupa á enaltecer la vida del niño, en cuanto que son gérmenes fecundos de moralidad, hay que añadir el de la gratitud

su padre, etc., vienen conjuntamente con la curiosidad (recuérdese lo dicho al final de la nota 3.^a al núm. 18) á constituir como una especie de *gimnasia de la voluntad*; pues los niños no desisten tan pronto de sus propósitos de esa naturaleza, sobre todo cuando van á mayores, que por lo mismo que tienen mejor idea de sus fuerzas, más se obstinan en salir adelante con su empeño. De todos modos, para que dichas dificultades sirvan al fin que indicamos, la educación debe procurar que al principio no sean muy grandes, y, en caso necesario, debe acudir en auxilio del niño para ayudarle á que las venza, y con ello prestarle animación para proseguir.

que el futuro hombre siente hacia sus padres y las demás personas de quienes recibe algunos beneficios. Tan hermoso y noble sentimiento es indicio claro, no sólo del predominio que cada vez más alcanza la razón en el período que nos ocupa, sino también de que los móviles de la tendencia social van ganando terreno á los de la tendencia personal. En efecto; al terminar dicho período, no es el niño tan personal como hemos visto que lo es en los dos precedentes, por lo que no sólo se siente capaz hasta del sacrificio por sus padres, sino que se conmueve con los pesares y las alegrías de los demás, y ante la presencia ó audición de actos nobles y generosos llevados á cabo por alguna persona. Revela esto, además de un progreso evidente de la razón, que permite al niño apreciar el valor de esos actos y lo que debe á sus padres y demás personas que le dispensan beneficios, sino también un gran desarrollo de las facultades morales, y, por lo tanto, del sentimiento de sociabilidad.

En efecto; las mayores relaciones que por virtud de su desarrollo y del nuevo género de vida que hace el niño, mantiene éste, sobre todo si frecuenta la escuela, contribuyen grandemente á cultivar el sentimiento de la sociabilidad. Mas esta tendencia toma en el período que nos ocupa caracteres nuevos, que hacen aproximarse cada vez más al niño á la verdadera vida social. Prueba esto que decimos el hecho, á todas horas puesto en evidencia, de que cuando el niño se halla en la segunda mitad del período que estudiamos, no se contenta ya con buscar la compañía de sus iguales en edad, como vimos que lo hace en el período segundo, sino que los escoge, además, que se le semejen en inclinaciones, en gustos, en modo de pensar y obrar, y hasta en cultura y posición, aunque bajo este último respecto suelen preferir á los que les llevan ventaja. Hay, pues, en todo esto un progreso evidente hacia la verdadera sociedad, la que constituyen los hombres, y de que en su día formará parte el niño.

Pero si los sentimientos que dejamos mencionados son bellos y de importancia para el desarrollo moral, no lo son menos algunas cualidades que hermocean los dos períodos pri-

meros de la vida infantil, y desaparecen en el tercero. A medida que la reflexión se ejercita y la razón crece, el niño pierde en sencillez, en ingenuidad, en franqueza y en candor, es decir, en todos esos como delicados aromas que perfuman el alma en los albores de la vida, y que con tan encantadores atractivos nos presentan á la primera infancia. Todas las simpáticas manifestaciones de la inocencia se borran poco á poco en el niño, al punto de que apenas si quedan huellas de su paso al presentarse el fenómeno de la adolescencia, que tan preñado de peligros viene. Sin embargo, no debe ocultarse que en el período de que tratamos se revela una manifestación que no deja de tener encanto, y que antes no nos ofrece el niño. Nos referimos á esa timidez con que se presenta ante sus mayores, mostrando esa especie de cortedad que tan graciosamente se trasluce por el coloreamiento de las mejillas. Semejante manifestación, si es signo de respetuosa modestia, como es lo general decir para explicarla, es principalmente indicio de que el niño tiene cada vez más desenvuelta la *conciencia de sí*, y en presencia de las personas mayores reconoce y proclama su inferioridad (1).

Si con esto se tienen en cuenta algunas de las observaciones que hemos expuesto en las líneas precedentes, fácilmente

(1) Es indudable que en el segundo período se presenta también en el niño la timidez, no queriendo hablar ante las personas mayores, ni hacer lo que le dicen, etc.; pero téngase en cuenta que esto es, en la mayoría de los casos, efecto de una mala educación, que ha dado por fruto que el niño sea huraño, retraído y, por lo tanto, tímido con las personas que no ve con frecuencia, de las cuales hasta parece que se asusta: otras veces se debe semejante hecho á verdadera cobardía. Mas lo general es que los niños hasta los siete ú ocho años sean comunicativos con todas las personas, decidores y que no se atajen en contestar á las preguntas que se les hacen, en lo cual llegan hasta la desenvoltura. También se dan casos en que los niños, que hemos dicho que se presentan tímidos ante las personas mayores (los del tercer período), sean desenvueltos y hasta presuntuosos al conversar con ellas, lo cual se debe también á un vicio de educación que ha hecho del niño un ser inmodesto y vano, elogiándole demasiado, prodigándole alabanzas sin tino, ó tal vez proporcionándole un desarrollo intelectual inadecuado y prematuro.

podrá convenirse en que, á la vez que el *sentido moral*, ha hecho grandes progresos en el período que nos ocupa ahora, la *conciencia de sí*. Todo prelude ya la próxima y completa formación del hombre.

En cuanto al sentimiento religioso, es de notar también que en el período de que ahora tratamos, parece como entibiarse y aun adormecerse. Si en un principio no se ha sabido excitarlo por los medios que antes de ahora hemos dicho (despertar en el niño la idea de Dios por la contemplación de las obras del Creador Supremo), y sólo se ha confiado su desarrollo á la influencia de la madre, cuando esta influencia deja de ser tan constante y tan eficaz (como acontece cuando el niño llega á la edad de diez años), sucede que, careciendo dicho sentimiento de base firme, sufre una especie de detención, hija, en parte, de la mayor libertad en que se deja al niño. Así, por ejemplo, se observa que los actos religiosos que ejecuta, cuando á ello es obligado por sus padres, no pasan de meras exterioridades, fijándose poco ó nada en ellos y cansándose muy pronto de realizarlos y de presenciar las funciones del culto; repite maquinalmente las oraciones que se le enseñan, y aun para esto es menester que se vea obligado por una fuerza mayor : en realidad no se halla animado del verdadero sentimiento religioso, y da muestras continuas de apreciar poco todo cuanto se le dice respecto de la Religión, sin duda porque la mayoría de las ideas que á este respecto se le suministran son ininteligibles para su inteligencia, que, falta de la intuición que proporcionan el verdadero espíritu religioso y la fe, á la cual no sabe todavía el niño someterse por completo, tarda aún bastante en comprender bien esas ideas. Limitase, por lo tanto, el niño de la edad á que nos referimos, á repetir, sin sabérselo explicar ni preocuparse gran cosa de ello, lo mismo que se le dice (1).

(1) Conviene que los padres que se preocupan de la educación religiosa de sus hijos no pierdan de vista las indicaciones que hacemos, y tengan en cuenta los resultados á que conduce la cultura religiosa cuando se confía sólo á la enseñanza abstracta, y no se le da por base

Tales son, pues, las principales manifestaciones del niño, en el tercer grado de su vida, por lo que respecta al sentido moral y religioso.

31. Resumiendo ahora los caracteres distintivos de la vida infantil en ese su tercer período, debemos empezar por señalar el hecho culminante de que, á la vez que se debilita la sensibilidad antes predominante, la razón gana terreno y se fortifica, lo cual nos dice que el niño camina al establecimiento del equilibrio y la armonía entre las facultades de su espíritu, condición necesaria para la realización de nuestro destino, y que, por lo tanto, es ley de la vida que nunca debe perder de vista la educación: que ya hemos dicho (1), que las facultades anímicas deben ponderarse y equilibrarse en su actividad, de modo que ninguna prepondere exclusivamente; y no debe olvidarse que á medida que la sensibilidad pierde la preponderancia que al principio de la vida tiene, gana en racionalidad el alma humana. El desarrollo y poder que alcanzan los móviles de la tendencia social, supeditados antes

más que un vano formalismo. Si la madre no ha sabido despertar á tiempo en los niños el sentimiento religioso mediante el ejemplo y los medios intuitivos, á que tantas veces hemos hecho referencia, llegará el período de que tratamos, el niño se alejará cada vez más de ella, por lo que la influencia materna se debilitará, y cuanto la madre creía haber edificado con solidez en el corazón de su hijo, caerá por su base como edificio levantado sobre arena. Antes de dar al niño una enseñanza que en mucho tiempo no podrá entender, es preciso prepararle para recibirla; aun así y todo, la crisis vendrá en la época indicada, sólo que se podrá dominar mejor que de la otra manera, y nunca será tan temible. Para que el niño adquiriera la fe, precisa que la madre sepa infundírsela á tiempo, y lo haga sin decirle cosas que no entienda, sino mediante el ejemplo y por cuantos medios sensibles estén á su alcance. Las cosas que no se comprenden bien crean una fe ficticia, que al menor contratiempo desaparece, dejando en su lugar el escepticismo más descarnado, detrás del cual asoma siempre la cabeza la verdadera impiedad. No haciendo lo que decimos, se corre también el riesgo de formar supersticiosos, en vez de hombres animados del verdadero espíritu de religiosidad.

(1) Véase principalmente la parte que en el tomo III consagramos á la *síntesis anímica*, páginas de la 378 á la 386 de la 2.^a edición.

á los impulsos personales, es asimismo otro de los caracteres del tercer período de la vida infantil, en el que el niño manifiesta de un modo más adecuado su tendencia á la sociabilidad. Otro de los caracteres de dicho período es el de que el niño, dejando poco á poco de ser voluntarioso, como en el segundo vimos que era, desarrolla y fortifica su voluntad racional y empieza, por ende, á revelar su carácter, al mismo tiempo que el sentimiento de su poder, que con frecuencia exagera, al punto de hacerle aparecer soberbio, altanero y arrogante, lo cual no obsta para que dé evidentes señales de timidez ante las personas que considera superiores á él. Se señala en dicho período una tendencia al predominio de la reflexión sobre el sentimiento, pues á la vez que éste se debilita en gran parte, como hemos dicho, se vigoriza la inteligencia por medio de una atención más sostenida, de una observación más exacta, y, en suma, de una actividad más ordenada y más general. En cuanto á los instintos, el del juego se debilita á partir de los diez años, cada vez más, hasta el punto de amortiguarse; el de imitación también se entibia á esa edad, y eso que en la escuela es alimentado, y el de curiosidad recibe direcciones que le fecundan, merced á los estudios que el niño hace y al desarrollo adquirido en este período por la inteligencia.

Tales son, sumariamente expuestos, los caracteres distintivos que ofrece la vida infantil en el último de los tres períodos en que la hemos considerado dividida á los efectos de la educación.

V

SÍNTESIS DEL ESTUDIO DEL NIÑO

32. Marcha progresiva ó ley que sigue en su desarrollo la naturaleza infantil; papel que en este desarrollo desempeña el instinto, é importancia de éste. — 33. Sumaria idea de lo que debe entenderse por desarrollo del niño. — 34. Consideraciones sobre el trabajo de diferenciación, los cambios de estado, transformaciones, etc., que esa evolución implica. — 35. Idea de lo que en su consecuencia, y por vía de análisis, falta por hacer, y será objeto de los capítulos siguientes, para completar el estudio del niño.

32. En las tres partes que preceden de este capítulo queda hecho el estudio de la niñez, mediante el de las principales manifestaciones por que se produce la naturaleza infantil, en cada uno de los tres períodos en que hemos considerado dividida la vida del niño.

De la observación de los fenómenos que ésta nos ofrece, ha podido comprenderse que empezando por la animalidad y la vida inconsciente, el niño se eleva poco á poco y por grados desde el instinto á la racionalidad, desde lo espontáneo á lo reflexivo; á medida que se hace más inteligente se deja guiar menos por el instinto, el cual desempeña en la vida de la niñez un papel de suma importancia. Como hemos visto, mediante el instinto es impulsado el niño á satisfacer necesidades lo mismo orgánicas que del alma, la cual sale de los limbos de lo inconsciente excitada por las impresiones de los sentidos y aguijoneada por instintos que, cual los del juego, la curiosidad y la imitación, son expresiones parciales de ese otro instinto general á que hemos llamado *actividad*. Ejercítase ésta principalmente á excitación de los indicados instintos, que por lo mismo son considerados como las raíces de todo desarrollo. Esto declara una vez más la importancia del instinto en la vida de la niñez, y obliga á recordar que, como á su tiempo dijimos, el instinto no es en el hombre *estático* como ea el animal, sino *dinámico* y, por lo tanto, *perfectible*

y *progresivo* (1); de aquí las modificaciones que experimenta en las diversas fases de la vida del niño, modificaciones en las cuales influye gradualmente el hábito por esfuerzos de la educación, y de aquí también que sea aplicable á toda la naturaleza del niño, desde las más rudimentarias necesidades del organismo hasta las más puras y elevadas del alma.

33. Convertir, pues, los actos instintivos en reflexivos, reemplazando gradualmente la acción ciega á que obliga el instinto, por la libre y consciente que nace de la voluntad; tal es el trabajo que lenta y laboriosamente se lleva á cabo en el decurso de la vida infantil, cuyas principales manifestaciones hemos estudiado, y tal es lo que se llama desarrollo del niño por el propio poder de su naturaleza, auxiliado y dirigido por la virtud fecundante de la educación: en esa ascensión gradual de la animalidad á la racionalidad, de lo instintivo á lo reflexivo, de lo inconsciente á lo consciente, realiza la naturaleza humana la evolución en cuya virtud el niño se convierte en hombre.

34. Semejante evolución supone un trabajo por todo extremo interesante y de gran aplicación al estudio que hacemos. Nos referimos al trabajo de *diferenciación*, en virtud del cual se van distinguiendo unas de otras las fuerzas y facultades de nuestra naturaleza, al punto de que la observación más somera pueda apreciarlas con claridad. Es lo que se llama el trabajo de *especificación* de la actividad general de esa misma naturaleza, que se va determinando en actividades especiales ó específicas.

Aparece al principio de la vida del niño, como englobada en un conjunto vago é indeterminado toda la actividad de éste, lo cual supone englobamiento ó confusión informe de todos los poderes de que se halla dotada nuestra naturaleza. Pero á medida que ésta se desarrolla, empiezan á deslindarse poco á poco esos poderes, con lo que las energías correspondientes se empiezan también á diferenciar. Así es que en un

(1) Véase el tomo III, sección tercera, cap. V, números del 206 al 210.

principio aparecen esas energías como confundidas en el instinto general de actividad, y poco después ésta se va diferenciando en actividad fisiológica y en actividad anímica; de ello y de nuevos trabajos de diferenciación en cada una de estas actividades, son comprobación los diversos instintos que hemos estudiado y que hemos considerado como derivaciones de un fondo común, del instinto de actividad. Por otra parte, todo eso á que hemos dado el nombre de instintos, tendencias, inclinaciones, etc., que ya supone un gran resultado del trabajo de diferenciación, no representa todavía los poderes y facultades bien deslindadas, sino que hay que tomarlo como despuntes ó brotes que anuncian que cuando el niño crezca desplegará con distinción todas sus facultades, á la manera que los brotes que vemos en las plantas pequeñas no son las ramas del futuro árbol, pero nos dicen que esas ramas nacerán de ellos por un desarrollo que á su vez entraña en cierto modo el trabajo de diferenciación.

Implica todo esto una multitud de cambios lentos é imperceptibles en su verificación, que determinan en el desarrollo de la actividad infantil estados y manifestaciones respecto de cada facultad, que, aunque diferentes entre sí, son semejantes, pues que representando cada cual grados de ese desarrollo, se fundan en los precedentes, á los que se asemejan y de los que se distinguen. Mediante ese cambio de estados y de manifestaciones que tejen la complicada urdimbre de la naturaleza infantil, se ponen cada vez más en claro las diversas potencialidades del niño, diferenciándose unas de otras, hasta que llegan á mostrarse con la distinción que se nos ofrecen en el hombre y que alcanzarán, dado el enlace que guardan entre sí todos los elementos que constituyen la compleja naturaleza humana.

35. En el trabajo que precede nos hemos limitado á presentar el cuadro general de las principales manifestaciones de la vida del niño en cada uno de los tres períodos en que la hemos dividido, al intento de poder determinar los caracteres de cada uno de éstos y consiguientemente los del niño, considerado desde todos los puntos de vista de su naturaleza y en

el conjunto de toda su vida. Pero nos falta todavía algo por hacer para que nuestro trabajo sea completo y de él resulte, siquiera sea en bosquejo, una verdadera *Antropología pedagógica*, tal como hemos dicho que debe entenderse esta ciencia(1).

En efecto; para adquirir una idea cabal de la naturaleza del niño, es menester seguir paso á paso, en cuanto la observación y el estado de estos estudios lo consientan, las distintas maneras como esas manifestaciones se producen, los cambios y las transformaciones que experimentan los instintos, las tendencias y las inclinaciones que hemos señalado más arriba; cómo y por virtud de qué procesos llega el niño á posesionarse de sus poderes mentales y morales; cuándo empieza y de qué manera lo hace, á ponerlos en ejercicio; por qué suerte de funciones y operaciones anímicas realiza este ejercicio, y en qué grado y forma hace uso de ellas; en una palabra, es menester someter á un análisis minucioso y delicado todos los elementos de vida que, cual las olas de agitado lago, aparecen y desaparecen á la superficie en el hervor de la actividad infantil.

Tal es el trabajo que reservamos para los capítulos siguientes, en los cuales, y ajustándonos todo lo posible á las divisiones fundamentales y más comunes de la naturaleza humana, trataremos de analizar las manifestaciones que, por vía de síntesis, hemos señalado en el cuadro general, que acabamos de presentar, de la naturaleza infantil. Claro es que lo que intentamos ahora realizar implica un trabajo de lo que hemos llamado *Psicología infantil ó experimental*, ó mejor dicho, de *Paidología*, puesto que hemos de estudiar al niño en su total naturaleza, y requiere el auxilio de las nociones de Fisiología, Psicología y Psicofísica que quedan expuestas en el tomo III de la presente obra. Á ellas necesitaremos, pues, referirnos constantemente, así como á los trabajos que se han hecho respecto del estudio del niño, y que en su mayoría quedan indicados en el capítulo á que hace referencia la nota precedente; trabajos que, por lo mismo que están sembrados

(1) Véase el tomo III, capítulo *preliminar*, números del 11 al 14.

de observaciones hechas sobre los niños, habrán de suministrarlos el material que principalmente necesitamos para desempeñar la tarea que emprendemos con el capítulo que sigue. No se olvide que de los hechos particulares que esas observaciones entrañan, podremos elevarnos fácilmente á conclusiones de carácter general.

CAPÍTULO II

Cuadro analítico experimental de la sensibilidad y el movimiento en el niño.

POR VÍA DE ADVERTENCIA

Si prescindimos de ocuparnos en el trabajo de análisis que emprendemos con este capítulo, de la vida puramente fisiológica, es porque estimamos que basta con las indicaciones hechas respecto de ella en el precedente, y con las que hemos de hacer al tratar de la vida de relación, sobre que el presente ha de versar en su mayor parte. Además, todas las indicaciones á que ahora aludimos recibirán algunos desenvolvimientos en la tercera parte de la *Antropología pedagógica* (con que concluye el presente volumen), ó sea al hacer el estudio del desenvolvimiento individual del hombre.

Lo que ahora importa más es considerar la manera de manifestarse la vida psicológica del niño, cuyo comercio con la vida corporal es reductible, como en lugar oportuno dijimos (1), á la vida de relación, el proceso de la cual queda á su vez reducido, según en el mismo lugar se dijo también, á los dos hechos primordiales de la sensación y el movimiento, en que principalmente hemos de ocuparnos durante el decurso del presente capítulo. En él trataremos, conjuntamente con los fenómenos del movimiento, de todas las manifestaciones de la sensibilidad, así desde el punto de vista fisiológico, como desde el psicológico; lo que vale tanto como declarar que, á la vez que de la sensación, nos ocuparemos del sentimiento, no sólo porque ambas clases de hechos aparecen como englobados en el comienzo de la existencia del niño, sino también, y muy principalmente, porque, según quedó

(4) Tomo III, sección tercera, cap. I, núm. 128.

dicho al estudiar el alma (1), la sensibilidad es lo primero que cronológicamente aparece en la vida del espíritu. Lo primero, en efecto, que hace el niño es llorar y reír, manifestaciones que no son otra cosa que signos de la sensibilidad psíquica, en cuanto que implican sentimientos de bienestar y de mal-estar, de placer y de dolor, y lo sensible precede siempre á lo reflexivo, como ésto á lo racional en el orden gradual de la actividad anímica, de la cual es ley la que se formula por los psicólogos, diciendo que *la evolución del espíritu humano comienza rudimentariamente en la sensibilidad, cercana á los linderos de lo inconsciente, para terminar, mediante el esfuerzo de la reflexión, en la vida consciente y racional* (2). Esta ley impone ya el punto de partida por que ha de comenzarse el estudio psicológico del niño, á la vez que determina el plan que ha de seguirse para llevar á cabo semejante estudio.

Empezando, pues, por las manifestaciones más rudimentarias y más inconscientes de la sensibilidad, las *sensaciones*, y con los fenómenos de la misma clase que con ellas se corresponden, los *movimientos*, examinaremos en el presente capítulo las demás manifestaciones de la sensibilidad, ó sea todo lo relativo al *sentimiento* (el placer y el dolor, las pasiones, sentimientos de diversas clases), para en capítulos sucesivos hacer lo propio respecto de la inteligencia, la voluntad y el sentido moral en el niño.

Tal es, pues, el plan á que hemos de ajustarnos en el estudio analítico que empezamos á hacer en el presente capítulo de las manifestaciones de la actividad infantil, que de un modo sintético hemos estudiado en el precedente. Para terminar advertiremos, que al estudiar ahora cada una de las manifestaciones de la vida del niño, tomaremos esta vida entera, y no dividiéndola en períodos, como antes hemos

(1) Tomo III, sección cuarta, núm. 227.

(2) Así la formula el Sr. GONZÁLEZ SERRANO en su citado *Manual de Psicología* (pág. 52), y en consonancia con ella procedemos nosotros al tratar de la actividad del espíritu en las nociones psicológicas que damos en el tomo III, sección cuarta.

hecho, y que las conclusiones generales que exponemos acerca de estas manifestaciones, las establecemos sobre repetidos hechos ó fenómenos observados en varios niños por diferentes autores de los que se han dedicado al estudio de la infancia y de los que por vía de ilustración citamos algunos en cada caso.

I

DE LAS SENSACIONES

86. Consideraciones sobre las sensaciones generales ú orgánicas. — 37. Sensaciones específicas: consideraciones y hechos referentes á las gustativas. — 38. Ídem íd. á las visuales. — 39. Ídem íd. á las auditivas. — 40. Ídem íd. á las táctiles. — 41. Ídem íd. á las olfativas. — 42. Conclusiones comunes á todas ellas.

36. Empezando por la *sensación*, en la que ya sabemos que se dan íntima é indestructiblemente unidos los dos elementos que constituyen la naturaleza humana — lo fisiológico y lo psicológico, — claro es que lo primero que hay que considerar, máxime tratándose de un estudio de la índole del que emprendemos ahora, son las llamadas *sensaciones generales*, que corresponden á lo que hemos denominado *sensibilidad general*, y son las que no teniendo ningún órgano especial donde se hallen localizadas, nada nos dicen respecto del mundo exterior, pues cuanto nos enseñan se refiere á nuestro cuerpo y se comprenden bajo el nombre genérico de *orgánicas*. Por esta clase de sensaciones empieza á revelárenos la vida del niño, lo cual se comprende fácilmente, no sólo porque corresponden á esa sensibilidad general, de la cual procede como de un fondo común, y por diferenciación de ella, toda la específica (sensaciones de los sentidos), siendo, por lo tanto, la primera en manifestarse, sino también porque todas las sensaciones generales ú orgánicas corresponden á las necesidades instintivas de nuestra naturaleza, tienen por móvil determinante el instinto de conservación por el cual es por donde empieza á mostrarse la actividad infantil (1).

(1) Para la mejor comprensión de los puntos que en este párrafo toca

Tratándose de la sensibilidad general, de lo que hemos dicho que puede considerarse como la sensación general de la vida, las primeras manifestaciones son de malestar, de dolor. Refiriéndose al estado del recién nacido tienen más que en ninguno otro perfecta aplicación las palabras de Rousseau, cuando exclamaba: «¿Hay en el mundo un ser más débil, más miserable, más á la merced de todo lo que le rodea, y que necesite más piedad que un niño?» (1).

Al ponerse el niño en contacto con el aire, se ven invadidos sus pulmones por torrentes de oxígeno, que producen en los órganos respiratorios efectos parecidos á los de la asfixia; de aquí los primeros gritos del recién nacido, que á veces es preciso provocar poniendo en conmoción todo su cuerpo, mediante algunos golpes dados en el mismo. Y no es esto sólo; sino que además son circunstancias que contribuyen á determinar impresiones dolorosas, la delicadeza de epidermis, la variación de temperatura entre la estancia que el niño deja al salir del claustro materno y la nueva en que se instala, la extensión que reciben sus miembros, antes acostumbrados á una presión suave, las presiones que en los mismos llevan á cabo las personas que rodean al recién nacido al acariciarlo y envolverlo, y, en fin, las que reciben todos los sentidos, que, por más que sean indistintas y vagamente sentidas, no dejan

mos tan á la ligera, debe tenerse presente lo que decimos en el tomo III, sección tercera, cap. II, números 123, 134 y 135.

(1) No todos los autores que del particular se ocupan opinan del mismo modo. Hay algunos que sostienen que las primeras impresiones ó emociones del recién nacido son de placer, el cual, según ellos, debe preceder, siquiera solo sea en un instante casi imperceptible, á la aparición del dolor. «Teniendo todo dolor por causa, dice M. F. BULLIER (*Del Placer y del Dolor*), una suspensión de nuestra actividad, un obstáculo cualquiera á los diversos principios de acción de nuestro ser, debe concluirse, en contra de Leibniz y de Kant, que el hecho primitivo de nuestra naturaleza no es el dolor, sino el placer». A pesar de esto, no tenemos por qué variar la afirmación hecha por nosotros, máxime cuando sea ó no ella la más acertada, como nos parece, en nada se altera la condición principal, y la vida desde que comienza, es una mezcla de dolor y de placer.

de herirlos, de impresionarlos dolorosamente: las primeras impresiones de los sentidos son desagradables (salvo el sabor de la leche y el calor), por lo que estos órganos que luego serán constantemente fuentes de placer, lo son para el recién nacido de dolor. De las funciones orgánicas y necesidades propias de ellas (nutritivas, respiratorias, etc.) se derivan no pocas impresiones desagradables ó dolorosas que afligen al recién nacido, para el que también son causa de dolor, de sufrimiento, la necesidad de sueño, y, sobre todo, la privación de movimiento que acarrearán al niño, de una parte, su propia debilidad, y de otra, la sujeción forzada á que le obliga la manera tan irracional de envolverle.

Con razón se dice, pues, que venimos al mundo en brazos del dolor, y que el llanto es la primera señal con que anunciamos el comenzar de una existencia, como dijo el poeta, tan duramente afligida de males. Ello es, y sin entregarnos á pesimismo de que distamos mucho, que por medio del dolor adquiere el niño su primer conocimiento de la vida exterior, del mundo en que habrá de desarrollarse, y que llorando empezamos á vivir (1).

No bien abandona el niño el claustro materno, cuando en medio de ese tumulto de impresiones dolorosas á que acabamos de referirnos, siente una sensación de dolor, que responde á una necesidad orgánica, que también le arranca llanto, y á la que instintivamente procurará dar satisfacción. Nos referimos

(1) «Apreciar con una suerte de pesimismo el comienzo del hombre en la vida, dice BERNARD PEREZ (*L'éducation de le berceau*), no es abandonarse á convenciones poéticas ó filosóficas, porque LUCRECIO, PLINIO ó BUFFON lo hayan puesto en moda: es hacer la historia natural de todos los animales recién nacidos. No es, por desgracia, verdad que la adaptación progresiva del joven ser al medio para el cual está hereditariamente constituido, se realice por bosquejos sucesivos, con transiciones suaves y por modos providenciales. Es verdad que el hombre sufre tanto más, cuanto más débil es; y si desde el punto de vista de la percepción intelectual la función se ejerce útilmente según las fuerzas del organismo, no puede decirse otro tanto de la sensibilidad relativamente al dolor. Como ha dicho ROUSSEAU, *es preciso mucho tiempo para aprender á vivir*».

á la sensación de *hambre*, perteneciente á la serie de impresiones orgánicas á que dejamos hecha alusión y respecto de la cual dice Richard (1): «La ternura materna va á responder á este llamamiento y á ofrecerle su primer presente; el niño encontrará el gozo de humedecer su boca con un licor azucarado que sacará del seno sobre que descansa muellemente su cabeza. Primera pena experimentada al principio, y al punto extinguida por una dulce y primera compensación. Saciado el niño, se duerme de nuevo con ese sentimiento de bienestar que produce la hartura, y parece volver á esa vida de aislamiento que era su estado normal en el seno materno, y de cuyo hábito no se ha despojado aún el organismo; de ese estado saldrá cuantas veces vuelva la necesidad de alimento á turbar de nuevo su quietud. Así transcurren los primeros días; y á medida que el niño repite el acto de satisfacer esa necesidad, se revela á él el sentimiento obscuro de un desenvolvimiento de fuerzas, y distingue el fin y el resultado». Como se ve, las sensaciones de dolor que produce el hambre dan ocasión á otras de placer, al sentimiento de bienestar que se origina de la satisfacción de una necesidad. Por esto se dice que las primeras manifestaciones del placer en el pequeñuelo son relativas al sentido del gusto.

Lo propio puede decirse respecto de las impresiones que se relacionan con la temperatura, ó sea de *frío* y *calor*, que algunos refieren al tacto, como nosotros lo hemos hecho (2), y otros incluyen entre las llamadas orgánicas, no habiendo inconveniente en considerarlas aquí por el carácter general que tienen y por sus resultados, pues que desde que el niño nace son fuente de dolores y placeres, á la manera y por la misma razón que lo son las sensaciones de hambre. Dicho esto, conviene notar que, como dice M. Bernard Perez (3), el niño

(1) *Education physique des enfants.*

(2) Véase lo que acerca de las sensaciones táctiles decimos en el tomo III, sección tercera, cap. II, núm. 161.

(3) *Etude de psychologie experimentale: Les trois premières années de l'enfant.* A este interesante libro nos referimos siempre que citemos á BERNARD PEREZ y no mencionemos otro trabajo suyo.

parece predispuesto desde un principio á una impresionabilidad muy grande, á pesar del desenvolvimiento incompleto de sus plexos y de sus centros nerviosos, por la delicadeza de sus tejidos epidérmicos, como por la facilidad de acomodarse al medio ambiente; debe ser particularmente muy sensible á las temperaturas bajas, siendo en él muy poco activa la combustión fisiológica (1). «Se sabe, añade más adelante, que los niños y los animales pequeños mueren muy fácilmente de frío, á la sombra, aun en el verano. Sin embargo, á pesar de su susceptibilidad orgánica á las impresiones de temperatura, yo no afirmaré que todo pequeñuelo sufra en realidad tanto como el adulto con el calor ó el frío excesivos. Las sensaciones de esta naturaleza son ordinariamente modificadas en el sensorio del adulto por juicios, hábitos y sentimientos muy diversos que puede despertar en él un descenso ó una elevación de algunos grados en la temperatura. Un soldado de servicio durante una gran helada, podrá experimentar sentimientos que contrabalancearán las vivas sensaciones de frío, ó podrá hacer reflexiones, comparaciones, y combinar recuerdos, formar concepciones, que darán por resultado el hacerle menos penoso el frío, que á un niño de dos meses, y sobre todo de algunas semanas, que sea expuesto á algunos pasos de la garita, bajo una puerta-cochera. No hay aquí más que una hipótesis gratuita, pues no tengo, lo confieso, ningún hecho que señalar en su favor. Inútil es, por otra parte, insistir sobre el hecho, evidente para todos, de que la constitución individual, como el estado accidental de la salud, aumenta ó disminuye, lo mismo para los niños que para los adultos, la susceptibilidad de que hablamos».

Hemos dicho antes, concretándonos al punto de las sensaciones generales, que el dolor es el primer producto de ellas; pero después hemos visto que también son causa de placer, como las observaciones más someras revelan. Mezcladas con

(1) «El uso del agua fría, tan preconizado en nuestros días, no conviene á los niños de edad tan tierna» (Dr. D'AMMON, *Livre d'or de la jeune femme*, París, 1894).

las de dolor, siente y expresa el niño muy pronto *sensaciones de placer*, á la manera que manifiesta Carlos Darwin en las siguientes observaciones hechas sobre sus hijos. Dice así: «Puede suponerse que los niños experimentan una sensación de placer al mamar, y así parece demostrarlo la expresión de sus ojos. El niño en cuestión sonreía á los cuarenta y cinco días; otro de mis hijos á los cuarenta y seis, y eran verdaderas sonrisas, indicios de placer, porque sus ojos brillaban y sus párpados se cerraban á medias. Cuando más sucedía esto, era al mirar á su madre. Se hallaban probablemente excitados por alguna causa intelectual; pero el niño que estudio sonreía entonces frecuentemente, y durante cierto tiempo continuó haciéndolo bajo el imperio de alguna sensación de placer interior, y cuando nada había que le excitase ó le hiciera alegrarse en modo alguno. A los ciento diez días le divertía mucho que le echaran por la cara un delantal, que en seguida se lo quitaban de pronto. Un día que yo jugaba de este modo con él, me eché súbitamente por la cabeza el delantal, aproximando mi cara á la suya. Entonces dejó él oír un ligero ruido, como el principio de una carcajada. Aquella voz era la principal causa del placer, la sorpresa, como sucede con mucha frecuencia en las personas mayores cuando se ríen por cualquiera agudeza ú originalidad repentina. Me parece recordar que tres ó cuatro semanas antes de la época en que él se divertía viendo una figura descubrirse súbitamente, si se le pellizcaba con suavidad en la nariz ó en las mejillas, lo acogía como una broma agradable. Por el pronto me sorprendió ver que un niño que apenas contaba más de tres meses, comprendía ya la broma; pero debemos tener presente que bien jóvenes son los gatitos y los perritos cuando empiezan á jugar. A los cuatro meses demostró de una manera indudable que le gustaba oír tocar el piano; esto era, según toda la apariencia, el primer aviso del sentimiento estético, á menos que no se llame así la atracción que los colores brillantes ejercían sobre él hacia bastante tiempo» (1).

(1) *Los preludios de la inteligencia, Bosquejo biográfico de un niño.* A

Nos lleva esto como por la mano á tratar de las distintas clases de sensaciones en que se distingue la sensibilidad específica, ó sea de las sensaciones correspondientes á los comúnmente denominados sentidos corporales.

37. Puesto que hemos dicho que el sentido del gusto es el primero en manifestarse en el niño (1), empezaremos por las *sensaciones gustativas*, de las que parece dar ya algunas muestras el recién nacido, cuando se relame como si saboreara las substancias azucaradas que se introducen en su boca.

Es indudable que el niño, desde muy pequeño, es grandemente sensible á las impresiones sápidas, de cualquier clase que sean, como lo prueban hechos tales como el que dejamos apuntado, y el no menos significativo de las precauciones y supercherías que son necesarias para hacerle que tome una medicina desagradable al gusto, cuyo sentido se afina cada vez más mediante el ejercicio, es decir, gustando el niño substancias de sabor agradable, sobre todo las azucaradas, hacia las cuales tiene inclinación pronunciada, hija, sin duda, del instinto, y que fortifica el hábito de una alimentación, cual la leche, siempre la misma (2).

Corroboran esto los siguientes hechos citados por Ber-

este trabajo nos referimos siempre que nombramos á DARWIN y no citamos otros suyos.

(1) «Si hubiésemos seguido en el estudio de las sensaciones y de las percepciones del niño el orden cronológico, por el sentido del gusto hubiésemos debido comenzar. Aparte de algunas sensaciones táctiles que les han precedido, y esto desde la vida intrauterina, las sensaciones del gusto son, ciertamente, las primeras en producirse. Desde el nacimiento se halla constituido el sentido del gusto y en estado de funcionar. No hay desenvolvimiento ulterior que esperar de un organismo que es muy poco complicado... Al primer contacto con una substancia sávida, el sentido podrá, pues, ejercerse inmediatamente». G. COMPAYRÉ. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, París, 1893.

(2) Según las experiencias del Profesor Küssmaul, ya citado, aun antes de tomar el pecho los recién nacidos manifestarían su preferencia por los sabores azucarados. «Si se les moja la lengua, dice, con soluciones azucaradas, saladas, vinagre, quina, los niños revelan, en el primer caso, satisfacción, pero en el segundo, hacen toda clase de visajes».

nard Perez: «El niño, dice, saborea pronto con vivo placer los alimentos más excitantes que la leche, y que por reciprocidad refrescan su apetito por su primer alimento; y aun cambia literalmente de gustos, pues desde un principio se entrega á saborear la acritud de ciertas substancias, por poco que á ello se le habitúe. — Yo he visto un niño, de edad de siete meses, beber con disgusto y aun rechazar el agua que no se le había azucarado, y beber con placer un cocimiento de flores de naranjo apenas dulcificado por algunas gotas de jarabe. — También he visto un niño, de edad de dos meses y medio, rehusar enérgicamente el biberon, apretando los labios y con un gesto característico, porque se hallaba lleno de agua, y otra vez porque la leche no estaba azucarada».

Por vía de resumen diremos: que las sensaciones gustativas són las primeras en manifestarse en el niño, si bien asociadas á ellas en un principio impresiones táctiles; que por una suerte de instinto ó de hábito heredado, el recién nacido prefiere las substancias azucaradas, de las que por virtud del hábito (acaso el primero que el niño adquiere) gusta cada vez más, de donde proviene su repugnancia por los alimentos nuevos, y en fin, que distingue desde luego los sabores, como lo prueba con sus gestos y movimientos de repulsión cuando le dan otra cosa que la leche y, sobre todo, medicinas, líquidos amargos, ácidos, helados, etc. Desde que nacen son, pues muy sensibles los niños á los sabores, que distinguen con viveza y prontitud.

38. En cuanto á las *sensaciones visuales*, es evidente que al principio no ve el niño, «es un pequeño ciego» hasta cierto punto (sin embargo, Mad. Pape-Carpantier asegura que su última hija veía á las diez y seis horas de haber nacido), y que poco después no percibe más que una luz brillante, siendo de notar que desde muy temprano sigue con los ojos la luz de una bujía que se mueve en torno de él y le produce éxtasis. Más tarde observa los colores vivos y los reflejos brillantes, y después reconoce la mirada de su madre y los objetos que le rodean. Poco á poco va distinguiendo los colores, que son para él como la primera revelación del mundo sensible. Con la evol.

lución progresiva del sentido de los colores, pasa el niño del mundo que éstos han abierto á sus percepciones, al mundo de las formas, y más tarde le permite apreciar los tamaños, el espacio y las distancias (1).

Refiriéndose á las observaciones hechas respecto de uno de sus hijos, dice Mr. Darwin: «Los ojos de aquel niño se fijaron desde el noveno día en una vela encendida, y hasta el cuarenta y cinco, ningún otro objeto pareció excitar su atención en el mismo grado; pero al cuarenta y nueve lo consiguió una borla de color chillón, según noté por la fijeza de su mirada y la repentina inmovilidad de sus brazos. Me sorprendió el ver con qué lentitud adquirió la facultad de seguir con los ojos un objeto que se agitaba con alguna viveza: á la edad de siete meses y medio aun no lo había logrado por completo. A los treinta y dos días conocía el pecho de su madre á una distan-

(1) El mundo que abre al niño el sentido visual se le aparece en un principio sumamente vago y confuso. Poco á poco se destacan ante él imágenes nuevas, y de descubrimiento en descubrimiento, llega la época, del segundo al tercer mes, en que parece que por vez primera percibe objetos ó personas que, sin embargo, tiene delante desde el nacimiento. Semejante trabajo de elaboración agranda cada vez más el horizonte visual del niño, substituyendo las sensaciones confusas por verdaderas percepciones. Entonces empieza á dar señales de que es sensible á los accidentes de la luz, es decir, á los colores. No está bien precisada la época en que el niño sabe hacer la distinción de éstos, pues las observaciones de PREYER y BINET recaen sobre niños de edad de dos á tres años. Según estas observaciones, el rojo y el amarillo son los colores que primeramente afectan la sensibilidad cromática de los niños. Estos dos colores son, conforme hipótesis de los evolucionistas contemporáneos, los únicos percibidos por los pueblos primitivos. TAINÉ tiene por cierto que, «durante los dos primeros meses, el mundo circundante no se compone para el niño más que de sonidos y de manchas de color que no sabe situar». (*De l'Intelligence*). «Según toda verosimilitud, dice Preyer (en su obra citada), el niño de un año percibe todavía el verde y el azul como gris; en todo caso no distingue tan claramente el uno del otro como lo hará más adelante». Como quiera que sea, es lo cierto que á partir de esa edad, los niños perciben muy pronto los principales colores. Un proceso análogo sigue en su desenvolvimiento el sentido de la vista, respecto de la forma, los tamaños y las distancias. (Véase COMPARÉ, ob. cit., cap. III).

cia de 75 á 100 milímetros, según lo demostraba el movimiento de sus labios y la fijeza de sus ojos; pero yo dudo mucho que la vista entrase por algo en esto; el tacto no tenía seguramente la menor parte. ¿Le guiaba el olfato, la sensación de calor ó la influencia de la posición en que se le tenía? He aquí lo que no podría determinar». Bernard Perez, por su parte, cita estos hechos: una niña de tres meses y un niño de cinco eran atraídos por dibujos de color uniformemente parduzco, y el último en particular se mostraba ansioso de grabados litográficos en negro, bastando decirle la palabra *cuadro* para que tornara su mirada hacia los que estaban dispuestos en las paredes de mi aposento.—Otro niño de seis meses sólo manifestaba algún placer delante de las figuras, las flores y las telas vistosas; pero estos brillantes colores parecía que le agradaban tanto como á los otros dos (1). Lo que sin género alguno de duda puede afirmarse, es que á la edad de cuarenta días ha experimentado ya el niño cierto número de placeres y de penas sugeridas por las impresiones visuales.

El citado autor afirma, y la experiencia diaria lo comprueba, que las impresiones visuales no producen en el niño las mismas emociones agradables ó desagradables, ni pueden ser en tan gran número que en los adultos. Todos los colores, es verdad, le seducen, le atraen; los colores suaves no le dejan siempre indiferente, y es evidente que aun le causan algún placer; pero de hechos que tiene en cuenta al hacer estas afirmaciones, concluye diciendo que, en general, sabe de objetos que agradan á los niños y que las personas mayores no ven sino con pena, disgusto ú horror, y al efecto cita el hecho de un niño de tres meses y medio que se hallaba muy fuertemente atraído por la vista de una serpiente disecada, á la que pugnaba por aproximarse y coger con ambas manos, y aun llevarla

(1) Comparando estos dos hechos, concluye BERNARD PEREZ, ó que en el niño del caso último había una energía menor en sus funciones visuales, ó que su sensorio no era, ya por el hecho de la herencia, ora por el de los hábitos personales, tan apto como el de los otros dos niños para conmovirse bajo la acción de las sensaciones de color.

á la boca, como hacía con los demás objetos; á los ocho meses conocía objetos para él penosos, y su fisonomía expresaba las emociones más desagradables en presencia de los mismos, porque las ideas que á ellos refería determinaban en él sentimientos análogos, enteramente distintos de las sensaciones visuales que se los revelaban por una asociación fatal (1).

En general, puede decirse que para los niños de un día á cinco meses no existen emociones desagradables producidas por la vista, y que lo que más se observa en ellos es el placer que les causan los colores, que siempre les son agradables. Para juzgar de la armonía ó de la discordancia de las formas y colores, de la falta de proporción, de las distancias, etc., se requieren juicios y sentimientos muy complejos, de que no es capaz el niño de la edad indicada; sólo con el tiempo, las experiencias diarias y la educación que recibe mediante el ejercicio y el desarrollo de su inteligencia, podrá adquirir semejantes condiciones, y su sentido visual se hará del poder que necesita para que le pueda servir con relación á esos respectos.

No debe tomarse por paradoja el dicho, tan repetido en Pedagogía, de que el niño aprende á ver como aprende á andar, á oír, á palpar, etc., aguijoneado por el instinto y mediante el ejercicio, sus propias experiencias y el auxilio de la educación. «Durante los tres primeros meses próximamente de su primer año, decía ya Kant, los niños no tienen la vista formada; tienen sí la sensación de la luz, pero no pueden distinguir los objetos unos de otros. Es fácil convencerse de ello mostrándoles alguna cosa brillante: no la siguen con los ojos». A lo que añade Compayré: «Una especie de evolución, de educación natural, es necesaria para aclimatar los ojos del niño á la luz, y luego para habituarles á dirigir su mirada, á fijar los objetos ó reconocerlos, á discernir el color y la forma, en fin, á apreciar las distancias. Aquí, como en lo demás, se

(1) Pudiéramos citar multitud de otros hechos de los observados por los psicólogos de la infancia citados, y otros como ESPINAS y CUI-
GNET, por ejemplo. Pero basta á nuestro propósito con los aducidos.

revela una de las leyes características del desenvolvimiento de la naturaleza humana: la ley que quiere que —salvo un pequeño número de actos inmediatamente reglados por el instinto, porque constituyen un mínimum de operaciones indispensables á la conservación de la vida— el niño adquiera por el ejercicio y aprenda por la experiencia todo lo que la naturaleza enseña en conjunto á los animales inferiores, cuanto les sugiere por impulsos ciegos é irresistibles» (1).

39. Un proceso análogo al que hemos dicho que sigue en los comienzos de la existencia infantil el desarrollo de las sensaciones visuales, se observa en el de las *sensaciones auditivas*.

Al principio puede decirse que el niño es sordo; después sólo percibe ruidos; más tarde distingue los sonidos, pudiendo afirmarse que en la primera quincena de su vida tiene una gran impresionabilidad para los ruidos, cualesquiera que ellos sean (2). Pero, como dice M. Roger de Guimps, no más que por un aprendizaje lento y graduado llega el niño á reconcer, primero los cantos y las inflexiones de voz, y después la palabra articulada que, según este autor, comienza á entender

(1) COMPAYRÉ. Obra y capítulo citados.

(2) «Sin duda todo recién nacido comienza por ser sordo. Pero esta sordera pasajera sólo durará algunas horas, algunos días á lo más, y por otra parte, se debe á causas enteramente materiales; una vez desaparecidos estos obstáculos físicos, y lo son prontamente, el niño entra en posesión inmediata del sentido del oído, en lo que tiene de esencial... M. PREYER, que ha estudiado con su habitual conciencia los progresos de la audición en los niños, declara que fué sólo en la mañana del cuarto día cuando reconoció, por signos ciertos, la desaparición de la sordera en su hijo... Mas en otros niños las cosas marchan con más rapidez; desde el segundo día, á veces desde el primero, movimientos característicos, tales como el guiñar los ojos, arrugar la frente y la agitación de los brazos, nos dicen que las vibraciones de las ondas sonoras han penetrado en los canales del laberinto, hasta las fibras del nervio auditivo, y que el recién nacido es sensible al sonido... Desde los primeros días de la infancia el oído aparece con los caracteres que este sentido conservará toda la vida, y que consiste en que las impresiones conmueven vivamente los nervios y excitan profundamente las emociones íntimas del alma». COMPAYRÉ, ob. cit.

mucho tiempo antes del momento en que ensaya imitarla (1). Mas, á pesar de su sensibilidad para los sonidos en general; el hijo de Darwin no sabía reconocer fácilmente, á la edad de ciento veinticuatro días, la dirección de un sonido, de modo que volviera los ojos hacia el lado de donde procedía. Lo mismo cabe afirmar respecto de la apreciación de las distancias del sonido, para la que, como para la dirección, precisa el niño de experiencias de que carece y del razonamiento de que sólo pasado algún tiempo podrá valerse.

Discurriendo sobre el mismo tema, el tantas veces mencionado Bernard Perez afirma que los niños pequeños son desde un principio agradablemente excitados por la música, ya sea tocada, ya cantada. En confirmación de su aserto aduce el hecho de que á los cuarenta días después de su nacimiento, el hijo de Tiedemann oía por la vez primera tocar el piano, y que en tal ocasión se mostró singularmente vivo y alegre. A este hecho añade el de que uno de sus parientes gustaba, desde la edad de un mes, de oír tocar ó cantar, y que habiendo estado, á la edad de seis meses, entre otros parientes, sus tías le causaban una emoción muy viva, que se dibujaba en el brillo de sus ojos y la inmovilidad y el colorido de su rostro, cuando le cantaban alguna canción. La primera vez que oyó á la más jóven, la escuchó con un arrobamiento evidente, lo que, notado por la otra, la resolvió á acompañarla con su voz, más vibrante y más armoniosa; el niño se volvió inmediatamente hacia ella y se quedó escuchándola con un placer mezclado de admiración ó sorpresa.

Es indudable que, como dice el mismo autor, no todos los niños son igualmente sensibles á la melodía; pero no lo es menos que todos los sonidos claros, tocados y sobre todo reiterados con más ó menos frecuencia, les distraen cuando no les hieren muy fuertemente el tímpano. En comprobación de esto aduce hechos que no es necesario transcribir, porque todos tenemos ocasión de observarlos análogos, y termina con la conclusión de que los niños se habitúan fácilmente á los

(1) *La philosophie et la pratique de l'éducation.*

ruidos que por una ú otra causa hayan podido en un momento dado impresionarles desagradablemente el tímpano. Es de notar que el gusto ó el desagrado que algunos niños sienten por ciertos ruidos proviene, ya de especial conformación de su aparato auditivo, ora de predisposiciones hereditarias de su personalidad, relacionadas con sus estados mismos.

40. Concretando las *sensaciones táctiles* á la idea de presión, empezaremos por decir que desde el nacimiento está el niño en posesión del sentido correspondiente, siquiera lo ejercite en su forma más elemental y en sus operaciones puramente pasivas. Este sentido empieza á ejercitarse aun antes del nacimiento (1).

Sabido es que, casi embotado el sentido del tacto al empezar la existencia, se va desenvolviendo poco á poco, siguiendo un proceso análogo al que en su desarrollo siguen el sentido de la vista, al que el del tacto viene á prestar un gran auxilio, pues que sirve para rectificar y completar el conocimiento de los objetos. Considerando las sensaciones táctiles desde el punto de vista de la idea indicada, dice Bernard Perez que la intensidad de la presión puede producir en el niño sensaciones dolorosas, y que sensaciones de contacto que nos parecen insignificantes le causan inquietudes y le obligan á hacer visajes, á gritar, á agitar los brazos, remover el cuerpo y llevarse automáticamente las manos á la cara. Las barbas de una pluma pasada por los ojos y la nariz de un niño de quince días le hicieron fruncir el entrecejo, contraer oblicuamente la nariz y cerrar los ojos; sin embargo, otros niños, aun de más edad, han permanecido insensibles á semejantes excitaciones. El mismo autor hace constar no haber podido observar sen-

(1) «No es dudoso, dice COMPAYRÉ (obra cit.), que este sentido, por un privilegio exclusivo, sea ejercitado, en cierta medida, desde la vida uterina. Sobre este punto, tiene razón M. DE FRAIÈRE y los partidarios de la educación anterior. El niño, en el seno de su madre, ha experimentado rozamientos, vagos contactos; y á las sensaciones confusas, á las reacciones que son provocadas, ya por los miembros mismos del niño, tropezándose unos con otros, ya por tropiezos exteriores, hay que atribuir en parte los movimientos que trabajan la vida del feto».

saciones agradables al tacto en niños de menos de dos meses, inclinándose á creer que, pasada esta edad, resulta placer para el niño de las impresiones táctiles. Por su parte, dice Darwin, con referencia á su hijo: «El séptimo día le toqué con un pedazo de papel la planta del pie, que retiró vivamente, al mismo tiempo que encogió los dedos, como lo hace un niño de mucha más edad cuando se le cosquillea».

Muchos otros hechos pudiéramos citar de los expuestos por los autores mentados, y sobre todo por Preyer, para patentizar que desde que nace es el niño muy sensible á las impresiones táctiles propiamente dichas, y que las experiencias diarias y el ejercicio continuado, van poco á poco afinando este sentido, que tan preciosos y útiles servicios ha de prestarle en la vida, y del que tanto partido puede sacar la educación, por la mismo que es susceptible de un desarrollo que bien puede calificarse de prodigioso. Recordemos los prodigios que mediante él se realizan en la educación y enseñanza de los ciegos.

41. Fáltanos tratar de las *sensaciones olfativas*, cuyo sentido parece ser el último en desarrollarse. Sin negar el hecho evidente de que colabora con el gusto, al punto de confundirse en un principio las sensaciones de uno y otro sentido, es lo cierto que el del olfato se desenvuelve tarde en el niño y poco en el hombre (1).

Ya dijo Rousseau que el olfato no debe ser muy activo en la primera edad, porque sus indicaciones apenas parecen útiles á la lactancia del niño y al lactante mismo: el recién nacido es indiferente á los olores (2). De las observaciones de Preyer se infiere que las impresiones olfativas tardan en ma-

(1) «No es cierto que haya desde el comienzo diferenciación entre los dos sentidos. Tal vez en un principio no haya olores y sabores, sino sabores-olores: el olor de la leche, por ejemplo, unido al sabor de la leche. Cuando á un niño se le presenta una flor para que la huela, abre la boca». B. PEREZ, ob. cit.

(2) ROUSSEAU, para quien el olfato es el sentido de la inteligencia, dice, sin embargo, de él que es obtuso y casi embrutecido en la mayoría de los niños. *Emilio*, lib. III.

nifestarse: hacia los diez y siete meses no se hallaba su hijo en condiciones de distinguir los olores y los sabores.

No obstante esto, hay médicos especialistas que afirman que el recién nacido es impresionado por ciertos olores, citándose niños de seis semanas y de dos meses que rehusaban ó tomaban el pecho de ciertas mujeres, guiados por el solo olor de su transpiración. Tiedemann, cuyo hijo había rechazado á los trece días algunas medicinas después de haberlas gustado muchas veces, consigna que el mismo niño distinguía sus alimentos por el olor, y ya hemos visto que Darwin deja entrever la idea de que si su hijo á los treinta y dos días reconocía el pecho de su madre á la distancia de setenta y cinco á cien milímetros, pudiera hacerlo guiado por la sensación de olor. A estos hechos conviene añadir los que cita el referido Bernard Perez en el siguiente pasaje de su libro *Los tres primeros años del niño*:

«Los niños parecen, en general, bastante tiempo insensibles á los buenos como á los malos olores. Es probable solamente que ellos son menos impresionables que nosotros, y que sus aparatos olfativos, órganos tan delicados y que están en conexión múltiple con diferentes regiones del cerebro, no se hallan muy desenvueltos en los primeros meses, lo que nada tendría de extraño, porque el sentido olfativo parece no ser de alguna utilidad para el pequeñuelo. Puede ser también que siendo los olores por naturaleza variables y fugitivos, sea preciso un juicio ya ejercitado para distinguir las sensaciones y referirlas á sus objetos como á sus causas. Conocer la procedencia de una sensación, es ser capaz de precisarla, aislándola de las sensaciones concomitantes.—El niño de quince días, de un mes, de dos meses, no manifiesta más que sensaciones visuales ó táctiles en presencia y al contacto de una rosa, de un geranio, de un ramillete de flores; pero no afirmaré que no experimente otras.—Yo he sometido un cierto número de niños de diez á quince meses de edad, á experiencias relativas á las sensaciones olfativas; y todos—excepto uno solo que no sentía ningún olor, ni aun siquiera los del tabaco y el éter,—han experimentado vivamente las diferentes impresiones olfativas

que yo les ponía en el caso de experimentar. Un niño de diez meses me pareció muy sensible á los buenos olores, y muy ofuscado por los malos; cuando le impedía coger una rosa ó un ramo de violetas que antes le había acercado á la nariz, me los pedía por gestos y ademanes; yo aproximaba entonces á su nariz la flor ó el ramo, y en seguida abría él la boca y quedaba inmóvil cierto tiempo, sonriendo de placer; en una palabra, parecía apreciar y saborear los buenos olores. Y lo mismo de los alimentos, que no impresionan solamente el gusto (que nos suministran las sensaciones de sabores suaves, azucarados, acres, ácidos, amargos), sino que nos procuran también sensaciones olfativas, como el chocolate y el café: ese niño los anhelaba con locura, mucho más que el azúcar, y apreciaba ciertamente, tanto como nosotros, la fragancia del cacao y del moka. — He visto otros dos niños de la misma edad á quienes el olor de la rosa ó de la reseda, que no llega por el alimento, dejaba más indiferentes que el del chocolate. El olor alimento, y esto se concibe, usurpa sobre la sensibilidad inexperta del niño los derechos del olor simple, mientras que en el adulto sucede lo contrario con mucha frecuencia. Los antiguos se coronaban de rosas en sus festines, y nosotros ponemos frecuentemente flores en nuestros comedores, y en todos los casos llevamos á ellos de ordinario con nosotros perfumes delicados que no perjudican al aroma de los vinos y las viandas».

De todo esto ha podido concluir Bernard Perez la afirmación que asienta en su obra *La educación desde la cuna* (Ensayo de Pedagogía experimental), «que los niños muy pequeños, de cinco ó seis meses á lo más, son muy sensibles á los buenos y á los malos olores». Teniendo en cuenta esta afirmación y las que antes hemos registrado de otros autores, cabe concluir que en los niños pequeños más que incapacidad para sentir los olores, lo que se da es falta de atención hacia ellos (1).

(1) Recordamos que en el tomo III, sección tercera, cap. II, números del 130 al 172, tratamos por extenso todo lo relativo á las sensaciones y los sentidos, y que de estos últimos nos ocupamos con bastante deten-

42. De las indicaciones que preceden, podemos venir á conclusiones que no dejan de ser importantes para el intento que perseguimos en este trabajo de psicología infantil.

En primer lugar, los hechos expuestos revelan de una manera clara que la sensibilidad sigue en su desenvolvimiento una progresión ascendente, que le lleva á convertirse de inconsciente en consciente, de corporal en anímica; pues á medida que el niño avanza en el camino de la vida, se descubre más en las sensaciones la acción de la inteligencia, dibujándose por este modo la ley á que hemos dicho que obedece la actividad del espíritu, y según la cual se eleva éste de la sensibilidad rayana con lo inconsciente, á la vida racional, propia del alma humana. Este carácter de la sensibilidad lo hizo notar ya Buffon, diciendo: «Parece que el dolor que experimenta el niño en los primeros tiempos, y que expresa por gemidos, no es más que una sensación corporal, semejante á la de los animales, que gimen también desde que nacen, y que las sensaciones del alma (1) no comienzan á manifestarse sino al cabo de cuarenta días; pues la risa y las lágrimas son producto de dos sensaciones interiores, ambas dependientes de la acción del espíritu...; ambas son pasiones que suponen conocimientos, comparaciones y reflexiones». En su *Historia del hombre* dice al mismo propósito M. Lacépède: «Hasta los cuarenta días no da el niño señales de sensaciones más compuestas, de un orden más elevado, y que parecen suponer que la acción de la inteligencia ha comenzado á desenvolverse. No es sino en esta época cuando expresa el placer ó el dolor por la risa ó por las

ción, muy especialmente de las sensaciones que procuran, sin olvidar las llamadas *complejas, subjetivas, etc.*

(1) Observa muy oportunamente M. EGGER que esta distinción de sensaciones *corporales* y sensaciones *del alma*, no podría ser admitida hoy por ninguna escuela psicológica: los que hayan leído lo que acerca de la sensación decimos en la primera parte del cap. II de la sección tercera del tomo III, comprenderán que no es, en efecto, admisible en manera alguna semejante distinción, por la cual se trata de separar los dos elementos que la constituyen, y que se dan en ella íntima é indestructiblemente unidos.

lágrimas, primer signo exterior de los movimientos de su alma, que no pueden manifestarse todavía de otra manera sobre su rostro, del que varias partes muy tiernas no tienen el resorte y la movilidad que se necesitan para desenvolver los afectos interiores».

También puede concluirse, de lo que antes hemos expuesto, que los placeres y los dolores que hemos visto que experimentan los sentidos, son como los gérmenes de los placeres y los dolores del alma; de ellos hemos de partir para estudiar en el niño todo lo que nos resta de la sensibilidad.

Esto muestra una vez más la importancia suma que tiene la educación de los sentidos, á la que tanta atención se presta hoy, y para la que tantos y tan excelentes medios posee la Pedagogía moderna; y á la verdad que no es sólo la primera forma de la educación intelectual, sino que lo es también, y al mismo tiempo, de la educación moral: por ello se habla hoy de la *educación moral de los sentidos*, con lo que se hace subir de punto la importancia del estudio de las sensaciones y se avalora en gran manera su educación, antes harto descuidada, sin embargo de que por lo menos es la base de la intelectual, á la que sirve como de introducción.

II

MOTRICIDAD ESPONTÁNEA, REFLEJA, INSTINTIVA Y VOLUNTARIA

43. Consideraciones previas.—44. Dificultad que la simplicidad de las manifestaciones de la vida infantil ofrece, por lo que respecta á la distinción de las causas originarias de las diversas clases de movimientos.—45. Idea general de los movimientos reflejos en los niños pequeñitos.—46. El estornudo.—47. Los gritos y el llanto.—48. La risa.—49. La emisión de sonidos.—50. Movimientos debidos al automatismo y al instinto.—51. Progresos que con la edad se observan en los movimientos del niño.—52. La marcha y la prehensión en el mismo.—53. Consideraciones sobre los movimientos voluntarios.

43. El movimiento representa el segundo de los momentos de lo que hemos llamado el proceso de la vida de relación, el comercio ó ciclo psico-físico, reductible todo á los dos he-

chos primordiales de la sensación y el movimiento, y resumiendo en el llamado acto reflejo (1). En éste se da el movimiento como el correlativo de la sensación, según también quedó oportunamente dicho en el lugar á que acabamos de hacer referencia. Cualquiera que sea la causa de las diversas clases de movimientos que se consideran comprendidos en el fenómeno general de la motricidad, lo que ahora nos importa saber es, que al comienzo de la vida del niño responden siempre á sensaciones internas y externas. De aquí que deba empezarse por considerar los movimientos denominados *espontáneos, reflejos é instintivos*, que son debidos á uno de esos dos géneros de sensaciones (á las internas los espontáneos é instintivos, y á las externas los reflejos); y de aquí también que los estudiemos á continuación de las sensaciones (2).

44. Reviste al comienzo la vida un carácter tal de simplicidad en sus manifestaciones, y aparecen en ella tan englobados ó confundidos entre sí sus diversos fenómenos, que el análisis más minucioso y perspicuo es con frecuencia impotente para distinguir qué hechos proceden de la espontaneidad, qué otros de lo reflejo, y cuáles del instinto. Los movimientos que en su primer día realiza ya el recién nacido cuando la madre le aproxima el pecho, ¿son movimientos instintivos ó puramente mecánicos? ¿Son espontáneos ó reflejos? Es indudable que la sensación interna del hambre y la sed lleva al niño á tomar el alimento que se le ofrece; pero ¿no influirá en este movimiento el instinto de conservación? Con ese mo-

(1). Sobre estos puntos, téngase presente lo que decimos en el tomo III, sección tercera, cap. I, números 128 y 129.

(2) Las indicaciones que en este párrafo hacemos son las que nos han decidido á empezar por la sensación, el estudio sobre que versa el presente capítulo. Por lo demás, no debe olvidarse que el movimiento es la primera manifestación de la vida (recuérdese lo dicho en el número 6), el modo primero de su actividad, pues los gritos, el estornudo, el llanto, son también movimientos. Como se ha dicho, «la fuerza interior que más tarde será sentimiento, reflexión, pensamiento, sólo se revela en su origen por pequeñas tensiones musculares, en una propensión extraordinaria de movimientos».

vimiento espontáneo, á que da origen la sensación interna indicada, ¿no se mezclará lo reflejo originado de la excitación que produce en el niño el contacto de un cuerpo extraño? Con razón, pues, ha podido escribir Vulpian (1) el siguiente párrafo:

«¿Dónde concluyen las acciones reflejas sensitivo-motrices, directas ó indirectas? ¿Dónde comienzan los fenómenos instintivos? He aquí una de las grandes dificultades del estudio del instinto, y la definición de los grados no nos da ningún medio de vencerla. Los párpados se aproximan en el momento de dormir; el recién nacido cierra las manos en el mismo momento; el pájaro esconde la cabeza bajo sus alas: ¿es esto ya el instinto? Para mí, no lo creo; tal vez haya en ello un tránsito progresivo de los actos sensitivo-motores á los actos instintivos, y el límite que separa á los unos de los otros sea, como he dicho desde el principio, de los más difíciles de señalar».

Convengamos con M. Compayré, en que la actividad innata que desde el primer día revela el niño, se manifiesta también por un número grande de movimientos, que, muy irregulares y muy poco determinados para poder ser atribuidos á verdaderos instintos, son al mismo tiempo muy espontáneos para confundirlos con puras acciones reflejas, y que certifican ya, á su manera, de la energía interior. «Tales son, añade dicho autor, los movimientos que M. Bain denomina *espontáneos*, M. Preyer *impulsivos* y que, de acuerdo con M. Marion, nosotros llamaremos *automáticos*» (2).

(1) *Physiologie du système nerveux*.

(2) «Los movimientos impulsivos, dice M. PREYER (ob. cit.), se distinguen de los demás en que se producen sin previa excitación periférica y en que su causa reside exclusivamente en los procesos orgánicos, nutritivos y otros». — «Yo miro los movimientos de los niños pequeños, dice BAIN, como debidos en gran parte á la acción espontánea de los centros. La movilidad de esos pequeños seres es muy grande y sólo puede provenir de tres causas: ó de un estímulo venido de fuera por los sentidos, ó de una emoción, ó, en fin, de una fuerza espontánea. No es dudoso que las dos primeras causas no entren por algo en la gesticu-

45. De todos los movimientos á que acabamos de referirnos, los que mejor estudiados parecen, y sobre los que más observaciones nos suministran los trabajos de psicología infantil que tenemos á la vista, sin duda porque son los que más se prestan á la observación externa y á la experimentación, son los denominados *reflejos* (el estornudo, la tos, el hipo, el bostezo, el grito, y según Darwin, la acción de mamar, también), respecto de los cuales dice el mismo Darwin en sus notas citadas:

«Durante los primeros siete días realizaba ya mi hijo muchas acciones reflejas, tales como las de estornudar, tener hipo, bostezar, esperezarse, y, naturalmente, mamar y gritar. El séptimo día le toqué en la planta del pie con un pedazo de papel, y retiró el pie vivamente, al mismo tiempo que encorbaba los dedos como un niño de mucho más tiempo cuando le hacen cosquillas. La perfección de estos movimientos reflejos demuestra que la extrema imperfección de los que son producidos por la voluntad no consiste en el estado de los músculos ó de los centros de coordinación, sino en el de la residencia de la voluntad misma (1). Desde aquel momento, y aunque mi hijo era aún de tan corta edad, creí ver muy claramente que, si le aproximaban á la cara una mano suave y templada, manifestaba en seguida el deseo de mamar. Esta acción debe ser considerada como refleja ó instintiva, porque no es posible admitir que la experiencia ó una asociación cualquiera de ideas entre el contacto de la mano y el pecho de su madre, hubiesen podido entrar en juego tan pronto. Durante la primera quincena, se estremecía con frecuencia y guiñaba los

lación de la infancia, pero no creo que la expliquen completamente. Hay casos en que no podemos atribuir los movimientos infantiles más que á la vivacidad, á la exuberancia de las fuerzas muscular y cerebral, que suben ó bajan en proporción del vigor y la nutrición del sistema nervioso».

(1) Recordemos que el *cerebelo* es el órgano encargado de regularizar, de equilibrar, de coordinar los movimientos, y que el cerebro es tenido como el órgano de la inteligencia y la voluntad en el hombre. (Véase el tomo III, núm. 126.)

ojos al oír algún ruido. Lo mismo he observado en varios de mis otros hijos. Tenía el que me ocupa sesenta y seis días, cuando me ocurrió estornudar delante de él: se estremeció violentamente, frunció el ceño, pareció asustarse y lloró con fuerza. Por espacio de una hora quedó en un estado que, en una persona de más edad, se llamaría nervioso, porque el menor ruido le hacía temblar.

»Pocos días antes había experimentado un brusco sobresalto al percibir de repente un objeto nuevo; pero durante mucho tiempo tuvieron luego los sonidos la propiedad de hacerle estremecer y guiñar los ojos, con más frecuencia que la vista de los objetos: por ejemplo, cuando el niño tenía ciento catorce días, agité cerca de su oído una cajita de cartón que contenía dulces, y se estremeció, mientras que el mismo movimiento con la caja ya vacía, ó cualquiera otro objeto, tan cerca ó más de la cara, no produjo efecto alguno. De todo esto puede deducirse que el guiño de los ojos, que sirve evidentemente para proteger estos órganos, no era debido á la experiencia. Pero á pesar de su sensibilidad respecto á los sonidos en general, aun á la edad de ciento veinticuatro días no sabía todavía mi hijo reconocer fácilmente la dirección de un sonido, de modo que volviera los ojos hacia el lado de donde procedía».

46. Según el mismo autor (1), una de las primeras acciones reflejas que se notan en los niños es el *estornudo*, que en un principio parece confundirse con el instinto, refiriéndose al estornudo que acompaña al primer acto respiratorio. (2) «Nosotros vemos, dice, la diferencia que existe entre los movimientos reflejos y el voluntario en los niños muy pequeños, los cuales no son capaces, me dice sir Henry Holland, de rea-

(1) En su obra *L'expression des émotions*.

(2) «El estornudo, que frecuentemente es el primer acto del niño á su entrada en el mundo, presenta en toda su pureza el tipo de la acción refleja: no es más que la respuesta inmediata del organismo provocado. En el recién nacido es determinado mecánicamente por una impresión de frío y por la brusca invasión del aire en los pulmones. Más tarde puede resultar de causas muy diversas». COMPAVRÉ, ob. cit., cap. II.

lizar actos análogos al estornudo y á la tos; ellos son especialmente incapaces de sonarse (es decir, de comprimir la nariz y de soplar violentamente á través del orificio reducido), como lo son también de desembarazar sus gargantas de salivas. Es preciso enseñarles á realizar estos actos, bien que cuando somos un poco mayores nos sean casi tan fáciles como las acciones reflejas. El estornudo y la tos no están, sin embargo, sometidos á la voluntad sino muy poco ó nada, mientras que los actos de desembarazar la garganta y de sonarnos son voluntarios».

47. El mismo observador nos suministra datos muy interesantes (1) sobre los *gritos* (que para Preyer son actos puramente reflejos de carácter respiratorio) y el *llanto* en el niño: «Cuando éste se halla sometido — dice — á un dolor, siquiera sea ligero, á un hambre moderada, á una simple contrariedad, da gritos violentos y prolongados (2). Durante este tiempo, sus ojos se cierran enérgicamente y se rodean de pliegues; su frente se arruga; sus cejas se fruncen, la boca se abre ampliamente y los labios se contraen de una manera particular, que da al orificio bucal una forma casi cuadrangular, al mismo tiempo que las encías ó los dientes se descubren más ó menos. La respiración se precipita y se torna espasmódica. Semejantes observaciones no son difíciles de hacer en un niño que llora (3)... En el niño pequeño, los gritos consisten en espira-

(1) Obra citada en la nota precedente.

(2) Como dice Mad. NECKER DE SAUSSURE, el verdadero lenguaje del niño en esta edad lo constituyen los gritos, que al principio los profiere sin intención, obedeciendo á no se sabe qué ley que nos hace desahogar nuestro dolor de este modo; pero cuando este dolor ha sido muchas veces templado y su ruidosa expresión se ha ligado á la idea de la ayuda en el espíritu del niño, éste grita para llamar, por lo que puede decirse que ha entrado en el verdadero dominio del lenguaje.

(3) Confirmando en parte lo dicho por DARWIN, dice BERNARD PEREZ haber observado también con frecuencia, en los niños de dos á tres meses de edad, los actos preliminares de la acción de gritar ó de llorar: al principio un grito más ó menos pronunciado, é inmediatamente un arrugamiento de la parte interocular de la frente; después

ciones prolongadas, entrecortadas por inspiraciones cortas y rápidas, casi espasmódicas; en una edad más adelantada se ve aparecer el sollozo, en el que, según Gratiolet, la glotis juega el papel principal, pues que el sollozo se oye en el momento en que la inspiración vence la resistencia de la glotis, y en que el aire se precipita en el pecho: no obstante esto, el acto entero de la respiración es igualmente espasmódico y violento. En general, las espaldas se elevan, y este movimiento hace más fácil la respiración. En uno de mis niños, las inspiraciones eran, á la edad de 77 días, tan rápidas y tan fuertes, que su carácter las aproximaba al sollozo, el cual sólo lo he notado de un modo distinto por la vez primera á los 138 días de vivir el niño; á partir de este momento, cada acceso violento de llanto era seguido de sollozos. Los movimientos respiratorios son, como se sabe, en parte voluntarios y en parte involuntarios, y presumo que el sollozo es debido, al menos parcialmente, á que el niño adquiere, poco tiempo después de su nacimiento, cierto poder para mandar á sus órganos bucales y para contener sus gritos, mientras que tiene un poder bastante menor sobre los músculos respiratorios, que algún tiempo todavía continúan obrando de una manera involuntaria, cuando han sido violentamente puestos en juego.

»El sollozo parece peculiar de la especie humana. En efecto, los guardas del Jardín Zoológico me han afirmado no haber nunca observado cosa parecida en ninguna especie de monos, bien que éstos dan con frecuencia gritos agudos cuando se les persigue ó se les coge, y en seguida quedan jadeantes durante largo tiempo. Así existe entre el sollozo y la emisión abundante de lágrimas una estrecha analogía; el sollozo no comienza desde la primera infancia, sino que aparece con posterioridad y casi de súbito, para desde entonces

una contracción más ó menos oblicua de las cejas, y en seguida una mueca con la boca, que hace contraerse y levantarse el lado superior con un descenso convulsivo de las comisuras; y, en fin, la abertura más ó menos oblicua ó cuadrada de la boca, los gritos claros, los sollozos y las lágrimas, cuando el niño ha llegado á la edad de producirlas.

seguir á cada acceso de lloro, hasta que este hábito es reprimido con los progresos de la edad.

»En las primeras semanas no derrama el niño lágrimas, como lo saben muy bien las nodrizas y los médicos. Esto no se debe sólo á que las glándulas lagrimales sean incapaces de secretar, á la manera como yo lo he visto por la primera vez después de haber accidentalmente rozado con el revés de mi paletot el ojo abierto de uno de mis niños, de edad de 77 días, de lo cual resultó un lagrimeo abundante; aunque el niño dió gritos violentos, el otro ojo continuó seco, ó al menos no se humedeció sino muy ligeramente. Esta efusión de lágrimas la habí yo observado diez días antes durante un acceso de gritos: las lágrimas no corrían todavía bajo los párpados ni descendían por las mejillas, en ese mismo niño, á la edad de 122 días, sucediendo esto por la vez primera 17 días más tarde, es decir, á la edad de 130 días. He observado algunos otros niños, y me parece ser muy variable la época de la aparición de las lágrimas: en un caso se humedecen los ojos ligeramente á la edad de 20 días, y en otro á los 62; en otros dos no corrían las lágrimas por la cara á la edad de 84 y de 110 días. Se me ha afirmado haber visto correr las lágrimas en un niño á la edad notablemente precoz de 42 días. Parece que las glándulas lagrimales tengan necesidad de un cierto hábito adquirido antes de poder entrar fácilmente en acción, del propio modo, próximamente, que los diversos movimientos y gestos transmitidos por la herencia, reclaman cierto ejercicio antes de ser fijados y llevados al estado definitivo».

48. Tratando de la *risa*, que desde un principio se manifiesta en el niño, y evidentemente hay que considerar como un acto reflejo, añade el mencionado Darwin (1):

»Sea que consideremos la risa como el completo desenvolvimiento del sonreír; sea (lo que es más probable) que una ligera sonrisa represente el último vestigio del hábito profundamente inveterado durante muchas generaciones de

(1) Obra citada en las notas precedentes.

manifestar nuestra alegría por la risa, nosotros podemos seguir en nuestros niños el tránsito gradual del primero al segundo de esos fenómenos. Los que cuidan niños pequeños saben bien que es difícil de reconocer seguramente si ciertos movimientos de la boca expresan alguna cosa, es decir, si los tales niños sonríen realmente (1) Yo he sometido mis propios hijos á una observación atenta. Uno de ellos, que se encontraba en una feliz disposición de espíritu, sonreía á la edad de 45 días, es decir, que los extremos de la boca se contrajeron, al mismo tiempo que sus ojos se pusieron muy brillantes: al siguiente día observé el mismo fenómeno; pero al tercero, hallándose indispuerto el niño, no presentó traza de sonreirse, cuyo hecho hace probable la realidad de los precedentes. Durante los quince días que siguieron, sus ojos brillaban de una manera notable cada vez que sonreía, y su nariz se arrugaba transversalmente: este movimiento era acompañado de una especie de balido que tal vez representaba una risa. A la edad de 113 días, esos ligeros ruidos, que se producían siempre durante la espiración, cambiaron un poco de carácter, siendo más cortados, como en el sollozo: esto era ciertamente el comienzo del reir.

»Esta modificación del sonido me parece ligada al acrecentamiento de la extensión lateral de la boca, que se producía á medida que la sonrisa se ensanchaba.

»En otro de mis niños he observado por la vez primera

(1) En comprobación de esto, debe tenerse presente la observación de BERNARD PEREZ, que dice que no deben confundirse con la expresión de la alegría, por entonces inconsciente, ciertos movimientos de contracción de los labios que el dolor vivo produce en los niños como en las personas mayores. «Todos los niños de dos meses que he observado, añade este autor, reían efectivamente, ya de placer, ora porque se les hiciera cosquillas, y esto más ó menos frecuentemente y de una manera más ó menos precisa, y más ó menos con el hipo cortado de reir, según las organizaciones. Mas ellos ignoraban completamente que su risa expresara alguna cosa, y he visto muy pocos de esta edad que respondiesen por la sonrisa al solo sonreír de la madre: era menester, además, que hubiese en ello placer ó provocación en juego. Si sonreían espontáneamente, sin motivo aparente, la intención era bien débil».

una verdadera sonrisa á los 45 días, es decir, á una edad poco diferente, y en otro, un poco más pronto. A los 65 días, la sonrisa del segundo niño era bien precisa, bastante más extensa que la del primero á la misma edad: hasta comenzaba en este momento á emitir sonidos análogos á la risa. En este desenvolvimiento gradual de reir del niño encontramos algo análogo, hasta cierto punto, á lo que sucede respecto del llanto, pues parece que en uno y otro caso se necesita cierto ejercicio, lo mismo que para la adquisición de los movimientos ordinarios del cuerpo, tales como los de la marcha. Por el contrario, el hábito de gritar, cuya utilidad para el niño es evidente, se desenvuelve perfectamente desde los primeros días».

Añadamos á estas observaciones que el hijo de Tiedemann mostró, según su padre afirma, á los cinco días la aparición de reir sin motivo particular, y por ello muy verosímilmente sin intención ni sentimiento de placer, solo porque el mecanismo lo quiso así por azar. Lo que las observaciones parecen poner fuera de duda, es que antes de la edad de un mes se producen en muchos niños los signos propios de la sonrisa.

49. Por lo que concierne á la *emisión de sonidos*, hé aquí algunas observaciones que no dejan de tener interés. Según afirma Tiedemann, á la edad de 37 días trataba su hijo de producir sonidos cuando se le hablaba, cuyos sonidos, si eran en verdad simples é inarticulados, no dejaban de ser variados. La niña que estudiaba M. Taine emitía también algunos sonidos á los tres meses y medio de edad, sonidos que el observador califica de gritos y exclamaciones variadas, pero nada más que de vocales, y sin nada de consonantes. «Por mi parte — dice á este propósito Bernard Perez — he conocido una niña de tres meses que hacía gorgoritos cuando su madre cantaba, y como para emitirla. Por este tiempo expresaba esa niña por sonidos particulares la necesidad de mamar: ¿era esto hereditario, ó bien adquirido — pues que ella era muy impresionable y muy inteligente — por una simple asociación? A los siete meses expresaba un niño otra necesidad por una entonación gutural y como refrenada: su madre me

afirmaba que no le había enseñado ese signo importante. También cantaba este niño á su manera, cuando su madre cantaba. En presencia de un gato, de un pájaro, y aun á la vista de una mosca que volaba, daba un grito prolongado, un semicanto, que tal vez era un llamamiento ó una caricia. Por lo demás, esos sonidos, con ó sin articulación, no tienen una importancia muy grande, en cuanto que el lenguaje aprendido del gesto ó de la palabra, comienza á hacerlos inútiles desde el momento que el niño comprende el valor expresivo; por el contrario, serían muy interesantes de estudiar en un niño que se encontrara, si esto fuera posible, en una situación tal que se le dejase inventar el lenguaje sin ayudarle más que por el gesto. Tal vez se haga la experiencia algún día.

Lo que parece indudable es que los sonidos que profieren al principio los niños son producidos automáticamente, y no deben achacarse al poder de la herencia, como en algún caso parece insinuar el autor citado, muy dado, por cierto, á descubrir en todo señales de la ley de la herencia.

50. Muchos otros movimientos se observan en los niños, que, sin duda alguna, son debidos al *automatismo* y al *instinto*. En tal caso se encuentran, por ejemplo, los que ejecutan cuando los envuelven en los pañales, á lo cual parece como que muestran toda suma repugnancia; los movimientos que en estas y otras ocasiones realizan con sus miembros, incluso la mano, cuyos dedos mueven desde muy pronto; los que frecuentemente ejecutan con ambos brazos, ó con uno solo, llevándolos de abajo á arriba; los movimientos análogos que llevan á cabo con las piernas cuando las tienen en libertad; los que realizan con la cabeza echándola hacia adelante y hacia atrás, á la derecha y á la izquierda, y otros muchos por el estilo, en los que la observación y el análisis descubren el automatismo y la acción del instinto. Así, por ejemplo, para Bernard Perez es un acto automático, transmitido hereditariamente (1), el que ejecutaba un niño de seis

(1) Reproducimos á este propósito la observación que acerca de la

días que dejaba los brazos libres en la cuna, y que cuando dormía con su madre llevaba maquinalmente la mano á la cara y casi la ponía debajo de su cabeza, en cuya posición, que parecía serle agradable, reconocía el padre del niño en cuestión una de las que habitualmente tomaba él durmiendo. Pero todos los movimientos indicados, y muchos otros de la misma naturaleza que pudiéramos recordar, debidos á apetitos, á inclinaciones ciegas anteriores á toda experiencia, se confunden con los que hemos llamado reflejos, como puede verse en las observaciones que á ello consagran Thiedemann y Taine, por ejemplo. Y es que resulta sumamente difícil poder discernir, tratándose de niños de tan corta edad, las causas productoras de esos movimientos sin cohesión ni significación aparente, en los cuales están englobadas las acciones reflejas, las automáticas y las instintivas, y aun, como dice Bernard Perez, las conscientes, en cualquier grado que lo sean (1).

herencia, á que tan dado es M. BERNARD PEREZ, hacemos en el párrafo precedente. ¿No sería más lógico referir al automatismo y á una suerte de hábito incipiente el movimiento en cuestión? Y téngase en cuenta que para nosotros no se explica el hábito por la ley de la herencia, como algunos pretenden.

(1) Los movimientos *automáticos*, á que Sully llama «movimientos de azar», no desaparecen con la infancia, pues persisten en el adulto, y se distinguen por no tener finalidad ni ser coordinados; se adelantan á la sensación, pasándose sin ella, y en modo alguno suponen una excitación previa de los nervios de la vista ni de los demás sentidos, pues surgen completamente de las capas profundas del organismo. Los movimientos *instintivos* se distinguen de los automáticos, en que son coordinados y tienden manifiestamente á un fin definido; pues mucho antes de que la voluntad personal aparezca y se imponga á los músculos para someterlos á una dirección intencionada, el instinto ha establecido ya cierta regularidad en los movimientos del niño. Y es que el instinto, por involuntario é irreflexivo que sea en sí mismo, es ya una fuerza coordinadora, un agente regulador, ora se le considere como el residuo de todas las voluntades acumuladas de las generaciones pasadas, bien que se vea en él el efecto directo de la voluntad previsorá de la naturaleza. «Todo ese conjunto de determinaciones y de movimientos automáticos, dice MAINE DE BIRAN, que se manifiestan en el origen de la existencia y hasta anteriormente al nacimiento del individuo, pueden ser comprendidos bajo el nombre de instinto ó de principio sensitivo; denominación

51. Tratándose de niños mayores, el progreso en los movimientos á que nos referimos es evidente, por lo que las observaciones sobre ellos hechas son también más numerosas. Befiriéndose á su hija, dice Taine: «Hacia el tercer mes comenzó á tentar con sus manos, á alargar sus brazos; pero todavía no sabía dirigir su mano, y palpaba y la movía vagamente; ensayaba los movimientos de los miembros anteriores y las sensaciones táctiles y musculares, que son su efecto, nada más. A mi entender, esto corresponde á esa multitud enorme de movimientos perpetuamente ensayados, de que por selección natural se educirán los movimientos intencionales que tienen un fin y lo alcanzan. Quince días después (á los dos meses y medio de edad), comprobé unò que visiblemente es adquirido; oyendo la voz de su abuela, la niña volvió la cabeza hacia el lado por donde la voz venía». «Todo esto, dice Bernard Perez, está exactamente visto y descrito; pero yo me permitiría añadir que esos perpetuos movimientos no son sólo ensayos espontáneos que la selección adaptará cada vez más á un fin determinado: los hay espontáneos, resultados de impresiones actuales, notados y dirigidos por la conciencia; y hay otros, sin duda los más numerosos y los más importantes, que son movimientos automáticos, queridos por la organización, y que hacen gradualmente ó de pronto su aparición, cuando el ejercicio ha desenvuelto suficientemente las facultades de que dependen, y se han producido las circunstancias exteriores é interiores que deben favorecer su formación. Así, el movimiento que consiste en volver la cabeza hacia el lado donde suena una voz ó un ruido cualquiera, es un movimiento esencialmente automático, que el desenvolvimiento orgánico y las circunstancias que le asistían, han podido evolucionar de la fase inconsciente al momento consciente y aun voluntario, para volver á caer en seguida en el vasto receptáculo de los hábitos reflejos.

»Entre los cuatro y ocho meses, la individualización del

vaga, sin duda, como expresando la fuerza que agita el organismo por dentro, fuerza ciega que se ignora ella misma en su ejercicio más enérgico» (Véase COMPAYRÉ, ob.cit., cap. II.)

niño se decide de día en día; él franquea poco á poco el intervalo que separa la movilidad de la locomoción; no se agitará más en un sitio como una sensitiva, clavado á los brazos de su madre ó de su nodriza; por sí mismo irá á diferentes puntos. De las emisiones en cierto modo vegetativas de su voz, va á pasar á la sabia y expresiva facultad del lenguaje organizado, que emancipará su personalidad de la de los seres que le rodean, suministrándole los medios de significar sus necesidades, sus placeres, sus penas, sus deseos, sus temores, sus peticiones y sus mandatos. Nada más interesante como asistir á los primeros progresos de la marcha y de la palabra».

52. Habiendo nosotros de tratar con detenimiento la cuestión del lenguaje, nos limitaremos á considerar aquí la relativa á la *marcha*, añadiendo algunas observaciones concernientes á la *prehensión*.

Dice Honzeau, en su libro sobre las *Facultades de los animales*, que «la locomoción es la expresión más elevada del movimiento espontáneo de los seres», y debemos añadir que los animales llevan al hombre una gran ventaja en los comienzos del andar. Recordemos si no lo que sucede á los niños pequeñuelos. La primera actitud que toman es la de estar sentados; y desde que se mantienen en ella se entregan á multitud de juegos que imprimen á sus brazos y á sus manos una gran actividad, por virtud de la cual adquieren dichos miembros un rápido desenvolvimiento, al paso que las piernas continúan débiles, hasta que, ejercitándose y dejando la inacción en que se hallan hasta los ocho ó nueve meses, adquieren más consistencia, pues los huesos se endurecen, los ligamentos se fortifican y los músculos se acrecientan. Entonces el niño adquiere la facultad de tenerse en la estación vertical, ó sea de pie. De los progresos que haga para sostenerse en esa posición, dependen los de la marcha, que supone un gran cúmulo de experiencias, un verdadero aprendizaje; es también cuestión de fuerza física, de solidez de los huesos y de vigor muscular, según ya queda indicado (1).

(1) Un observador suizo, M. DEMME, citado por PREYER, ha estu-

Los primeros esfuerzos que el niño hace para andar son siempre laboriosos: díganlo por nosotros las madres, las nodrizas y las niñeras. Si se le tiene cogido por la ropa, hace espontáneamente tentativas para dar algunos pasos, que siempre son inseguros, vacilantes y torpes, y por lo general, sobre todo en los comienzos, dan por resultado que el niño gire sobre sí mismo (con gran riesgo de inferirse daño no pocas veces), y como colgado de la ropa, por no encontrar con los pies el punto de apoyo. Refiriéndose á estos comienzos y á un niño por él observado, dice Bernard Perez que por bastante tiempo continuó en este A B C de la marcha, es decir, pateando en el suelo como un quinto á quien se enseña á levantar una pierna y después otra; y luego añade: «Ahora, solidificadas sus piernas, sabe dar siete ú ocho pasos sin tropezar. Pero ¡cómo vuelve la cabeza del lado del que le mantiene de pié! Siente que no se tiene derecho sino gracias al apoyo que se le presta, y se acuerda de sus numerosas caídas, ó tal vez tiene un sentimiento instintivo de la dificultad de su empresa; como quiera que sea, muestra frecuentemente que tiene miedo. Mas los resultados y los adelantos ayudan, y el niño con-

diado á este respecto ciento cincuenta niños, y ha comprobado que sólo los niños muy robustos están en condiciones de quedar de pié, durante algunos minutos, á la edad de nueve á diez meses; los niños de vigor medio lo consiguen un poco más tarde, y los delicados y débiles, hacia el duodécimo mes y aun después. En cuanto á los niños que se tienen derechos antes de los nueve meses, el hecho es debido á un vigor excepcional. Lo mismo para la acción de andar, respecto de la que es conveniente dejar obrar á la naturaleza. «Adelantando el acto de andar en los niños, dice M. CADET DE GASSICOURT (citado por COMPAYRÉ), se corre el riesgo de deformar sus piernas... Sería preferible retardar la marcha hasta la edad de quince meses, y desde que se haga dar al niño los primeros pasos, vigilar la actitud de los pies y la posición del tronco. Debe también pensarse que el niño, siempre impaciente por obrar, será impulsado á marchar más de lo que debe, y tanto que para él, todo paseo es triple ó cuádruple del que dan las personas mayores que les acompañan por lo que anda y desanda el camino». No se olvide que la locomoción requiere un verdaderó aprendizaje, supone una especie de arte que solo adquiere el niño mediante actos preparatorios, entre los que es preciso contar el de tenerse de pié, y muchas experiencias.

cluye por olvidar sus aprensiones, se enardece y alborozada algunos pasos más ó menos formados con una resolución manifiesta. No me atrevería á negar que no se despierte entonces en el niño algo semejante á la vanidad, al sentimiento de la dificultad vencida; debe, en efecto, tener un sentimiento, aun acompañado de cierta exageración, pues aprecia la importancia de sus esfuerzos y el trabajo que le cuestan, y la distancia recorrida la conoce por la comparación de los objetos que le rodean con sus propias dimensiones».

Como quiera que sea, no puede negarse que en todos estos ensayos de andar, entra por mucho con el instinto de imitación (desde muy temprano ejecutan los niños movimientos *imitativos*, que Preyer observó muy determinados á los 105 días de edad de su hijo), y que los esfuerzos que más ó menos conscientemente hace el niño, se convierten en habituales, merced al hábito que se adquiere de ejecutarlos por la continua repetición de ellos, ó sea convertirlos en tales por la costumbre y con la mediación de la voluntad, según veremos más adelante (1).

Mediante esos esfuerzos, y siguiendo este proceso, al año próximamente empieza el niño á soltarse y á andar solo de una persona á otra, ó de uno á otro punto, siempre que las distancias sean cortas; no teme ya tanto á las caídas, de cuyas consecuencias empieza á saber preservarse, apoyando las manos en el suelo, cuando no consigue ir de pie adonde se propone, ó teme caerse antes de conseguirlo; apela al recurso de andar como los cuadrúpedos, recurso que por lo mismo

(1) Es de interés para la Psicogenia considerar los movimientos *imitativos*, pues como dice PREYER (ob. cit. pág. 234), el más vulgar de ellos constituye la prueba cierta de que el cerebro funciona». «Para que la imitación sea posible es preciso que se haya podido percibir por los sentidos, que haya representación intelectual del objeto percibido, y, en fin, que se ejecute un movimiento correspondiente á este último... El niño que imita tiene ya su voluntad». Los movimientos imitativos, de que tan llena está la vida del niño, tienen una gran importancia desde el punto de vista del desarrollo intelectual y moral. Recuérdese lo que acerca del instinto de imitación decimos en este tomo (núm. 18 páginas 37-39).

que le es útil no le desagrada. Otras veces apoya el vientre en una silla ó en un banco y se mantiene bastante rato en la posición vertical, en la que lleva á cabo muchos y variados movimientos y operaciones, como las de jugar, comer, etc. De los quince á los veinte meses ejecuta otros movimientos, que son aprendidos ó perfeccionados con una destreza y precisión relativamente considerables, y anda con más seguridad y desembarazo; á los tres años, no sólo se ha soltado á andar, sino que ya corre bastante. De esta época en adelante, los progresos son cada día más notables y notorios (1).

Pasando á los movimientos relativos á la prehensión, empezaremos por decir que el recién nacido no puede hacer de sus manos ningún uso útil, pues los músculos de ese órgano esencial del tacto carecen al principio de fuerza, así como de precisión sus movimientos. Poco desenvueltas todavía la movilidad de los dedos y la sensibilidad de la piel, no pueden dar aún idea alguna de la perfección que han de alcanzar más tarde. Esto no obstante, el niño no deja por eso sus manos inactivas, y sin cesar trata de coger los objetos con que tropieza. Por este primer ejercicio empieza el verdadero desarrollo de la mano, que, pasado algún tiempo, ha de ser para el niño un excelente medio de investigación.

Como oportunamente dice una ilustre escritora de educación (2), transcurren más de cinco meses antes que el niño tenga la idea de sacar partido alguno de sus manos, cuyo destino le es desconocido por largo tiempo, y la lentitud extrema con

(1) Á los tres meses, se produjeron en uno de los niños observados por PREYER, las primeras tentativas, seguidas de resultado, para tenerse de pie un instante solamente, pero sin apoyo... Al sexto mes podía tenerse en esa posición sin ser sostenido; aun pudo dar patadas en el suelo. De cincuenta niños observados por DEMME, citado en la nota precedente, dos podían marchar solos, tímidamente, para no dar más que algunos pasos, al noveno mes; los otros no lo hicieron hasta el año y medio. Resumiendo observaciones, dice COMPAYRÉ que desde el año á los dos años, sobre todo en los últimos meses del segundo, es cuando los niños comienzan generalmente á andar.

(2) MAD. NECKER DE SAUSSURE: *L'éducation progressive*, pág. 98 del tomo I.

que llega á adivinarlo prueba que este descubrimiento es en él la obra tardía de la experiencia. Después de estas indicaciones, añade: «Es fácil de observar los tanteos de la experiencia en la manera como el niño aprende á servirse de su tacto; este sentido, que debería haberse ejercitado antes que los otros, es tardo en obedecer á las órdenes de la voluntad; debe en cierto modo recibir el aviso del sentido de la vista, cuya educación perfecciona él á su vez en seguida. Hé aquí cómo sucede esto:

»Tan pronto como el niño mira, goza; después de haber sonreído á las miradas, sonrío bien pronto á cuanto impresionada su vista. El placer de contemplar todo lo que brilla, le agita; se mueve, gesticula, y sucede frecuentemente que su mano encuentra lo que llama su atención. Entonces experimenta una sensación inesperada y se extraña de que un obstáculo detenga sus movimientos; en fin, la repetición de las mismas causas traen consigo sin cesar los mismos efectos: el niño prevé lo que resultará de sus ademanes. En este caso, alarga con intención su pequeña mano; pero como no aprecia la distancias, tocar ó no tocar es un juego de azar para él. Á fuerza de repetir este juego, se hace un poco más hábil; pero sólo después de los siete ú ocho meses alcanza con seguridad los objetos. La mano que los abarca y mide las distancias, es ciertamente para el niño un medio muy eficaz para enseñarle á conocer el mundo en que vive. Sin embargo, contra la opinión de algunos autores, yo creo que antes de servirse el niño de ella, ha concebido ya la idea de que el mismo cuerpo puede ser á la vez visto y tocado, y el pecho que le ha amamantado se la puede haber suministrado. Lo que me hace presumir esto, es el hecho de que se ve al niño adelantar la boca hacia los objetos que él quiere tocar tres ó cuatro semanas próximamente antes de tender la mano; el hábito que adquiere muy pronto, de llevarse á la boca cuanto coge, probaría también que los labios y las encías son en el niño el órgano del tacto más ejercitado y más sensible» (1).

(1) Aunque observaciones de otros autores muestren que el niño

Por fin, llega el niño á poderse servir con seguridad y desembarazo de sus manos, y á considerarlas como instrumentos dóciles de su voluntad; pero ¿qué serie de actos y de esfuerzos no tiene que llevar á cabo antes de alcanzar semejante resultado! Como oportunamente dice Bernard Perez, «los progresos realizados por la mano, este órgano humano por excelencia, escaparían en gran parte al análisis del observador que quisiera notarlos; pues los movimientos, casi todos complicados y tan delicadamente combinados que ejecuta, representan esfuerzos, adquisiciones y perfeccionamientos acumulados durante muchos meses, y hora por hora. Palpa ya con cierta seguridad de análisis y de apreciación, y frecuentemente mide el esfuerzo que requiere la naturaleza de la dificultad conocida ó inducida; los dedos, de continuo agitados, se encorvan con frecuencia para apreciar la tersura ó la rugosidad de los objetos, para discernir, tocándolos, su grado de calor. El puño no se cierra ya con una indiferencia automática, sino que expresa la cólera y muestra la intención de pegar y de golpear; á menudo pone derecho el índice y extiende el brazo hacia adelante para mostrar ó nombrar las cosas; los dedos se aflojan y la mano se vuelve hacia atrás graciosamente para saludar, y con

ejercita la prehensión antes de la época que señala Mme. NECKER DE SAUSSURE, en el fondo queda subsistente la afirmación de la ilustre escritora. COMPAYRÉ dice que bastante antes de los cinco meses, desde los primeros días, el recién nacido comprime con sus manos el seno materno como para retenerlo. El niño observado por M. ESPINAS empujaba el biberón contra su boca «con las manos, algunas veces con los dedos». PREYER va más lejos todavía. Después de decir que al principio puede comprobarse que la prehensión por los dedos, así como la oposición del pulgar que es la condición indispensable, puede producirse sin intención, «de una manera refleja, como consecuencia de la excitación cutánea que determina el contacto con un cuerpo extraño», añade que «durante la décimoséptima semana comprobó por vez primera esfuerzos serios para tomar un objeto con la mano». «Hacia el cuarto mes, afirma por su parte COMPAYRÉ, el deseo comienza á dirigir los brazos... En algunas semanas se opera la transición, y lo que al principio era exclusivamente maquinal está en camino de hacerse voluntario».

energía para rehusar lo que le mortifica ó desagrada. En fin, ella toma, retiene, levanta y lleva pesos apropiados á las fuerzas ó las necesidades del niño; es dueña de los juguetes que componen su tesoro, y (progreso que no es ni el más facil ni el menos precioso) lleva, ya bien, ó ya mal, á su boca dos instrumentos esenciales: la cuchara y el vaso».

Para estimar en lo que valen todas las minuciosas y delicadas observaciones que preceden, relativas á la mano, conviene recordar que ésta es el órgano esencial del tacto y el instrumento natural del trabajo humano, y que así por su forma como por la disposición, la movilidad y la ligereza de sus partes y la exquisita sensibilidad de su piel, bastaría por sí sola, como se ha dicho, para elevar al hombre muy por encima de los animales; «semejante instrumento, dice M. de Cuimps, no puede estar destinado más que á la inteligencia del hombre» (1). El valor de los progresos que acabamos de señalar se apreciará mejor si recordamos que precisamente en la mano es donde la incapacidad del recién nacido se muestra de la manera más evidente.

(1) Esta importancia de la mano, antes puesta en olvido y ahora cada día mejor apreciada, es la causa del lugar que al presente se concede en la educación al desarrollo de ese órgano esencial del trabajo, para el que en algunos métodos de educación, en el de FROEBEL, por ejemplo, se ofrece una verdadera y útil gimnasia, mediante la cual se prepara la mano para el trabajo industrial, á la vez que se atiende á una de las manifestaciones de la actividad personal que produce y crea. Aunque no se la preparase para el trabajo industrial, es indudable que conviene atender á la educación de la mano, máxime cuando es la residencia principal del sentido del tacto (y ya sabemos la importancia que á la educación de los sentidos se concede). También aconseja una buena educación que en su desarrollo se atienda lo mismo á una mano que á otra, y no se descuide, como se hace, el de la izquierda, favoreciendo exclusivamente el de la derecha. De aquí lo que se llama el *ambidextrismo*, que cada día es más atendido, y que consiste en ejercicios que hagan trabajar á la vez á ambas manos; v. gr., el *dibujo ambidextro*, en que Liberty Tadd funda sus «Nuevos métodos de educación», y en favor del cual está haciendo una gran campaña en los Estados Unidos, que ha transcendido á Inglaterra, y que cada día gana más adeptos y propagandistas á la causa del ambidextrismo en Europa.

53. En las diversas clases de movimientos de que dejamos hecha referencia en las páginas precedentes, es indudable que el análisis descubre más que movimientos espontáneos, reflejos y automáticos, en cuanto que muchos de ellos representan determinaciones de la voluntad, *movimientos propiamente voluntarios*, en el sentido de que les acompaña la idea de un fin que debe conseguirse; especialmente los movimientos que acaban de ocuparnos — los relativos á la locomoción y la prehensión (1), — se hallan en este caso, como fácilmente colegirá el que haya fijado su atención un poco en los hechos que hemos señalado, y en los que señala Darwin en los pasajes relativos á las observaciones hechas en uno de sus hijos. He aquí algunos de esos pasajes, que al propio tiempo que para confirmar la tesis que ahora nos ocupa, pueden servir para ilustrar, confirmándolas, algunas de las experiencias más arriba transcritas:

«Durante mucho tiempo—dice haciendo referencia al indicado su hijo, — los movimientos de los miembros y del cuerpo fueron vagos é indecisos, ejecutándose las más de las veces por sobresaltos. Debo hacer, sin embargo, una excepción: la de que antes de tener el niño 40 días, sabía llevarse las manos á la boca (2); á los 77 cogía con la mano derecha el biberón, que servía en parte para su lactancia, ya le llevase la nodriza en el brazo derecho ó en el izquierdo, y necesitó una semana entera para decidirse á cogerlo con la otra mano; es decir, la mano derecha estaba más adelantada que la izquierda en una semana. Y sin embargo, el niño fué después zurdo, tendencia hereditaria, sin duda, puesto que su abuelo, su

(1) Y que empezando por ser instintivos, se transforman bien pronto en movimientos *habituales*, es decir, que ejecutamos sin darnos cuenta de ello, sin saber cómo, por la fuerza de la costumbre.

(2) Debemos recordar, por nuestra parte, que el de llevarse las manos y cuanto pueden coger á la boca, es uno de los primeros movimientos que ejecutan los niños, tal vez á impulsos del instinto de alimentación, pues al llevarse los objetos á la boca es, sin duda, porque creen que pueden servirles de alimento: indudablemente que el hábito influye también en la formación de esa clase de movimientos.

madre y uno de sus hermanos habían sido ó eran todavía zurdos. Cuando tuvo de ochenta á noventa días, empezó á meterse en la boca toda clase de objetos, y al cabo de dos ó tres semanas ya ejecutaba este movimiento con cierta destreza. Le ocurría con frecuencia, sin embargo, tocarse en la nariz con el objeto y hacerle deslizar en seguida hasta la boca. Cuando me cogía un dedo y se lo llevaba á la boca, su mano le impedía chuparlo; pero el día 114, después de realizar ese movimiento, corrió su mano de manera que le permitía meter en la boca la punta de mi dedo. Esta acción fué repetida muchas veces: evidentemente no había sido obra de la casualidad, sino un acto razonado. Los movimientos voluntarios de las manos y los brazos eran, pues, mucho más adelantados que los del cuerpo y de las piernas, aunque los movimientos sin objeto de éstas habían sido desde los primeros días habitualmente alternativos, como los que se hacen al andar.

»A los cuatro meses miraba á menudo sus manos y los objetos que se hallaban cerca de él, y al mismo tiempo sus ojos se volvían de tal modo hacia dentro, que vizcaba con frecuencia de una manera espantosa.

»Quince días después — tenía entonces 132, — observé que intentaba coger, casi siempre sin resultado, los objetos que se hallaban á su alcance; pero no hacía ningún esfuerzo para alcanzar los que estaban más distantes. Yo creo que obraba así por efecto de la convergencia de sus ojos, que le excitaban á adelantar sus brazos. Pero aunque tan temprano había empezado á servirse de sus manos, no demostró después ninguna aptitud especial en este sentido, porque á la edad de dos años y cuatro meses manejaba el lápiz, la pluma y otros objetos con mucha menos destreza, y se servía de ellos bastante peor que su hermana, que sólo tenía catorce meses, y que manifestaba una grande habilidad natural».

No debe olvidarse que siquiera se presente en la forma de un apetito automático y no revista en su ejercicio los caracteres de intensidad, de precisión y de abstracción que en el adulto, la voluntad se presenta desde muy temprano en los

niños y de una manera enérgica, según antes de ahora hemos dicho (1); y esta manifestación es en él tan irresistible y absorbente, que concentra en sí toda la personalidad naciente bajo la forma de un deseo muy pronto débilmente consciente. «Este deseo — dice Bernad Perez, — se halla caracterizado por dos tendencias en sentidos contrarios: la de alcanzar, de experimentar, de incorporarse impresiones beneficiosas, y la de evitar, de alejar impresiones desagradables. Esta doble tendencia se halla necesariamente en relación de desenvolvimiento con el estado de las facultades y la naturaleza de las necesidades del animal recién nacido, y se relaciona casi exclusivamente con el instinto de alimentarse, de calorificarse, de moverse ó de reposar libremente».

En corroboración de esto, cita Bernard Perez varias observaciones hechas en diferentes animales, y que, como otras análogas que expone relativamente á niños pequeñuelos, prueban que éstos manifiestan de una manera idéntica á como lo hacen aquéllos, sus impulsos irresistibles por ciertos movimientos que tienen un fin determinado, y en los que si evidentemente interviene el automatismo y el instinto, no puede negarse que quepa una participación de la conciencia, y que en parte sean regidos por la voluntad, originándose mediante ellos la verdadera *motricidad voluntaria*.

Concluamos con M. Compayré, que la historia de todos los movimientos del niño es, poco más ó menos, la misma: impulsos irresistibles, ciegos y fatales al comienzo; después, y poco á poco, deseos conscientes, irreflexivos, pero esclarecidos por una representación intelectual, por la idea de un fin que alcanzar; en fin, voluntad y esfuerzos: tales son las causas sucesivas que los determinan. El niño que nada sabe al principio ni de sus órganos, ni de sus poderes motores, ni de la relación que existe entre sus movimientos y la satisfacción de sus necesidades, lo aprende todo poco á poco, se da cuenta de sus movimientos y de sus resultados, y llega á conducirlos, aunque condenado á ignorar cómo se ejecutan».

(1) Véase el núm. 20, pág. 42 de este tomo.

III

DE LOS SENTIMIENTOS

Su influencia sobre la voluntad y en general sobre la acción.

54. Consideraciones previas. — 55. Idea y ejemplos acerca del sentimiento del miedo ó temor en el niño. Audacia y timidez. — 56. Ídem, id., respecto de los de la cólera y los celos. — 57. Ídem, id. de los de afecto y simpatía. — 58. Ídem, id. de las emociones que tienen su origen en la tendencia imitativa. — 59. Consideración de los sentimientos desde el punto de vista de las primeras manifestaciones de la vida del niño. — 60. Conclusión que de esto se desprende, y según la cual en el origen y el fin de los actos del niño se revelan el placer y el dolor. — 61. Consideración del sentimiento en sus relaciones con la voluntad y en general con la acción en el niño. — 62. Ley que por virtud de influjo de la sensibilidad sobre la voluntad, se impone en la educación de la infancia.

54. En las partes que preceden del presente capítulo, hemos procurado presentar el cuadro analítico de las manifestaciones del niño por lo que respecta á los dos hechos primitivos y primordiales de la vida de relación, ó sea á la sensación y el movimiento, á que hemos visto que se reduce el comercio de la vida psicofísica. Mas para completar el estudio concerniente á la sensibilidad, que es por la que comienza á manifestarse la vida infantil, según en la advertencia preliminar de este capítulo quedó declarado, fáltanos apreciar los fenómenos sensitivos de origen psicológico, es decir, los *sentimientos* con sus modalidades, las *pasiones*, y sus diversos estados, los *placeres* y los *dolores* del alma, de los que hemos visto (42) que son como gérmenes los placeres y los dolores de los sentidos, ó sea las sensaciones.

Estudiar, pues, el segundo aspecto de la sensibilidad, esto es, el aspecto puramente psicológico, es lo que nos resta para completar el cuadro analítico experimental, cuyo bosquejo nos habíamos propuesto hacer en el presente capítulo. Y ciertamente que la parte en que debemos ocuparnos ahora es la más interesante de las que dicho cuadro comprende, por las relaciones tan estrechas que tiene con la vida intelectual y

moral del niño. A esto debe añadirse que sobre ella son más numerosas y más interesantes las observaciones que nos suministran los estudios sobre Psicología infantil, según tendrá ocasión de observar el que leyere lo que exponemos en las páginas que siguen.

55. Dejando á un lado clasificaciones que ya hemos hecho de los sentimientos, nos fijaremos en los que más agitan la existencia infantil en su primer período (1).

Empecemos por el sentimiento de *temor ó miedo*, que tanto se manifiesta en los niños y tanta influencia ejerce en la vida infantil, y que, como dice Darwin, es probablemente uno de los primeros que adquieren los niños pequeñitos, porque apenas tienen algunas semanas, el más leve ruido inesperado les hace estremecerse y llorar. En estas manifestaciones hay algo del acto reflejo; pero es indudable que muestran que desde muy temprano es el niño accesible á las impresiones del miedo, y que al mismo tiempo dejan ver el influjo de la imaginación, pues que á la sensibilidad de esta clase corresponde el sentimiento del miedo. El cual, según el Dr. Sikorski, es un sentimiento innato, pues que aparece antes de que el niño

(1) Sobre la clasificación de los sentimientos, véase lo que decimos en el tomo III, sección cuarta, capítulo III, números del 270 al 275 inclusive. Debemos advertir que para el caso á que ahora nos contraemos, la clasificación más apropiada es la que los agrupa según las facultades á que se refieren, por lo que se llama á unos *intelectuales* y á otros *morales*; en los primeros hay que considerar los que se refieren á la imaginación (el miedo, el juego, los sentimientos propiamente estéticos, como el poético, el dramático, etc.), y los que nacen de las otras facultades de la inteligencia (la curiosidad y el sentimiento de la verdad, por ejemplo); en los sentimientos morales hay que considerar los que se refieren á la tendencia personal (el amor propio, la vanidad, la timidez, la cólera); los que tienen su fundamento en los móviles sociales (el afecto, la simpatía, la imitación, la beneficencia, la envidia); y, por último, los sentimientos religiosos (la piedad, la devoción, etc.). No siendo nuestro intento hacer un cuadro completo de todos esos sentimientos, nos limitaremos á considerar los que mayor influjo ejercen en la vida de la primera infancia, que son al mismo tiempo sobre los que mayor número de observaciones nos suministra la Psicología infantil.

haya tenido ocasiones de experimentar temor; aserto que confirma Preyer, al decir que es completamente errónea la creencia de que el niño á quien no se ha enseñado el miedo no lo conoce.

Darwin, que ha notado en los niños signos de temor desde las primeras semanas con ocasión del menor ruido inesperado y más tarde con motivo de ruidos ó actitudes extrañas, dice con referencia á niños de alguna más edad: «Antes de que el niño á que me refiero tuviera cuatro meses y medio, adopté la costumbre de producir junto á él una multitud de ruidos extraños y bastante fuertes, que acogía como excelentes entretenimientos; pero al cumplir dicha edad, se me ocurrió un día dar á su lado un ronquido estrepitoso, que nunca había producido, y al momento adoptó un aire grave y rompió á llorar. Dos ó tres días después, hice el mismo ruido, sin pensar, y el resultado fué idéntico. Por la misma época, á los 137 días, me aproximé á él de espaldas y permanecí algunos instantes inmóvil; el niño se puso serio y pareció hallarse muy sorprendido; hubiera roto á llorar si no me vuelvo en seguida; al hacerlo se dibujó en su rostro una sonrisa. Conocidos son los sufrimientos que experimentan los niños de más edad, por temores vagos y mal definidos, como cuando se ven en la obscuridad ó tiene que atravesar un rincón de alguna sala grande. Por ejemplo, cuando el niño de quien se trata sólo tenía dos años y tres meses, le llevé un día al Jardín Zoológico, y se divirtió mucho en ver todos los animales que se parecían á los que le eran conocidos; pero experimentó notable miedo á la vista de los animales de gran talla que se hallaban encerrados en jaulas. Desde entonces solía decir que le gustaría volver al Jardín Zoológico, pero no á ver las «bestias en sus casas». No nos fué posible explicarnos aquel terror. Pero ¿no tenemos el derecho de suponer que los temores vagos, pero muy reales, de los niños, cuando son completamente independientes de la experiencia, son los efectos hereditarios de peligros reales y de supersticiones abyectas, que datan de la época de la vida salvaje? La circunstancia de mostrarse al principio de la vida para desaparecer en seguida, se halla absolutamente

conforme con lo que sabemos sobre la transmisión de los caracteres bien desarrollados en los ascendientes».

Ya se deba al influjo de la herencia, ya á un sentimiento de debilidad, sin experiencia previa, es lo cierto que el niño manifiesta, desde muy pequeño, aprensiones naturales, espontáneas, de índole diversa. Las más interesantes de observar son de dos formas: *el miedo de lo nuevo y desconocido, y el miedo de la obscuridad.*

Cuanto es nuevo, no familiar, hace estremecerse y llorar al niño, para el que «todo lo nuevo es feo». Le asusta la vista de una cara nueva, como el cambio de costumbres, de trajes de sus padres. Preyer cita el caso de una niña de cuatro meses que se echaba á llorar cuando su madre se le acercaba con un sombrero grande en la cabeza, y reía cuando se lo quitaba. Lo mismo respecto de los ruidos desconocidos para el niño. En cuanto al miedo á la obscuridad, una de las formas características de los temores pueriles, sabido es lo común que es en los niños, sin duda porque, ignorantes de lo que les rodea, y no pudiendo ejercitar la vista, pueblan el espacio de fantasmas, de visiones fatídicas. Algo de esto es debido á la educación, á la costumbre de hacer miedo á los niños con la obscuridad y de contarles cuentos terroríficos. Por esto dice el Dr. Sikorski, ya citado, que sus hijos nunca tuvieron miedo en la obscuridad, porque nunca oyeron «cuentos para hacer miedo». Con el miedo de la obscuridad siente el niño cierta repugnancia por lo negro. M. Preyer cita un niño de diez y siete meses que tenía miedo de su madre cuando la veía vestida de luto. El hijo de Tiedemann, á la edad de cinco meses, se desviaba de las personas vestidas de negro, dando señales visibles de repugnancia. Y es que «el negro, color de obscuridad, denota por sí mismo algo de desagradable» (1).

A las dos formas de miedo en que acabamos de ocuparnos, debe añadirse otra, que á veces se origina en una de ellas.

(1) MME. NECKER DE SAUSSURE pretende, sin embargo, que el miedo á lo negro es un simple efecto del hábito. «En África, dice, los niños negros tienen miedo á los blancos». (Ob. cit., t. II, cap. IV.)

Nos referimos al miedo que sienten los niños cuando se ven solos, lo cual se creen, aunque no lo estén, casi siempre que se hallan en la obscuridad, por lo mismo que en ella no pueden sus ojos ver las personas y las cosas que de ordinario les rodean. De todos modos, lo que es un hecho por todo el mundo observado, es que la soledad infunde miedo á los niños y les hace llorar. Mayores, no les gusta estar ó ir por donde no hay gentes; en todos los casos, la soledad les repugna (1).

Creemos que no es menester acudir á la herencia y remon-
tarse á la experiencia de los antecesores salvajes para expli-
car en los niños la causa del miedo, que en nuestra opinión
puede ser producido por la experiencia comparativa del mis-
mo niño. Como quiera que sea, es dado afirmar que desde los
primeros días se manifiesta en el niño el instinto automático
del miedo (2), según lo declaran hechos numerosos de la índole
de los apuntados más arriba, y de los que á continuación
aducimos, tomándolos de las observaciones de Bernard Perez
y de otros, y que cada cual puede confirmar por sus propias
experiencias.

(1) En su repugnancia á la soledad, á estar solos, que desde la cuna
manifiestan los niños, debe verse algo del instinto de sociabilidad.
Recuérdese lo que acerca de este instinto decimos en el núm. 21 de
este tomo.

(2) BERNARD PEREZ : *La educación desde la cuna*, pág. 94.—En el mis-
mo lugar añade que puede hallarse una manifestación obscura de ese
instinto (del miedo) en los estremecimientos producidos en el feto por
el susto súbito de la madre. Una señora que se había asustado grande-
mente tres veces antes de nacer su hijo, sintió que éste se agitaba con-
vulsamente en su seno. Este niño sólo vivió algunos meses, y produ-
cía con frecuencia, sin causa exterior determinante, esos sobresaltos
que caracterizan el temor ó miedo excesivo. Estos son ya efectos de
imaginación incontestables, que una madre y los que la rodean deben
evitar en lo posible. En cuanto á los estremecimientos, á los gritos, á la
detención ó la precipitación de la respiración, que son sintomáticos del
temor en los recién nacidos, su causa es con frecuencia tan débil, que
no siempre es dado preverla ó evitarla. La audición brusca de toda
clase de ruidos, casi todas las apariencias repentinas de objetos clara-
mente vistos, turban el reposo del niño. A los tres meses, y aun antes,
la simple vista de una cosa extraña le hace algunas veces agitarse y res-
pirar al punto de parecer anhelante.

Cuando se grita muy fuerte ó se estornuda delante de un niño de dos meses que se tiene en brazos, el niño hace gestos, grita y trata de ocultarse en el seno de su nodriza. — Yo me puse una vez de pronto mi sombrero en presencia de un niño de tres meses, con quien jugaba, y al punto se echó llorando sobre el seno de su madre. — Una niña de siete meses oyó de pronto ladrar cerca de ella á un perro grande, y en seguida se puso á gritar y se ocultó en los brazos de su madre; el perro, que, por otra parte, era muy cariñoso, no fué despedido sino un cuarto de hora después, y el temor de la niña no se había calmado aún, y nunca pudo decidírsela á estar cerca del animal, que, sin embargo, trataba de lamerle la cara y las manos. Habían transcurrido quince días cuando el perro volvió cerca de la niña, esta vez sin ladrar; la niña no pareció reconocerle, y no manifestó otra emoción que la que experimentaba á la vista de los animales que se movían á su alrededor. — Esta misma niña tuvo también una extrañeza cercana al miedo, viendo á su hermano hundir la cabeza hasta los ojos en un sombrero negro; pero algunos días después, habiéndose repetido la experiencia por varias personas, le hizo reír este juego como los otros: la niña había hecho conocimiento con el sombrero, y no tardó en pedirlo para tocarlo. — Si hacemos saltar á un niño en los brazos, queda inmóvil cuando lo elevamos; pero durante el descenso se apura, brega y hace esfuerzos. Cuando la nodriza le pone en pie, formando con los brazos un círculo alrededor de él, el niño aprende lentamente á encontrar el equilibrio y á sostenerse, no sin poner en ello una gran timidez; no pretende sostenerse enteramente solo, sino á muy poca distancia de las rodillas de su nodriza, bastante cerca para echarse en su regazo si hubiere de caer. En sus primeros ensayos de fuerza muscular, es bajo el imperio de un temor como puede el niño haber producido la experiencia. — Un niño que cae ensayando andar, renuncia á esos ensayos, á veces por largo tiempo, lo que hace bajo la influencia del temor ó miedo de volver á caer.

Los ejemplos citados prueban que el sentimiento del temor ó miedo se produce y manifiesta desde muy temprano

en los niños, y que reconoce por origen las causas más diversas entre sí, dando lugar más adelante á faltas que la educación debe corregir, por lo mismo que contribuyen á crear hombres de espíritu apocado, pusilánimes, afeminados de carácter y faltos de virilidad (1).

Con este sentimiento del temor muestran los niños los de *audacia* y *timidez*, acerca de los cuales dice el referido Darwin: «Es imposible ocuparse de los niños chiquitos sin sorprenderse de la audacia con que contemplan los rostros que son nuevos para ellos, fijamente y sin bajar nunca los ojos: una persona mayor no mira así más que á un animal ó un objeto inanimado. Esto consiste, según creo, en que los niños

(1) La educación debe preocuparse mucho, sobre todo al principio, de combatir el sentimiento del miedo, que con frecuencia acentúan y exageran las personas que rodean á los pequeñuelos, á los cuales se pretende corregir á menudo por medio del temor, ó sea *metiéndoles miedo*, como vulgarmente se dice. Aparte de que ésta es un arma que frecuentemente se vuelve contra los mismos que la emplean (como oportunamente hemos de ver), es un recurso que en toda buena educación debe rechazarse, pues que la pusilanidad, la afeminación, la pobreza de ánimo y otras faltas por el estilo que favorece ó engendra, son contrarias á lo que debe proponerse toda dirección medianamente racional de la niñez. Por eso pedagogos de tanta autoridad como LOCKE y ROUSSEAU han insistido tanto sobre la necesidad de habituar á los niños á no ser temerosos, ni aun en los casos en que haya verdadero peligro. De todos modos, lo que desde luego debe advertirse á los educadores, es que para corregir á los niños no se valgan del recurso de hacerles miedo, que es un recurso verdaderamente nocivo é irracional. — Según los dos ilustres pedagogos citados, el temor es un sentimiento derivado de la experiencia de las cosas nocivas ó dañosas, y á menos de impresiones muy pronunciadas, no se produce ese sentimiento en el niño. «Yo he notado, dice el segundo en su *Emilio*, que raramente tienen los niños miedo de la tormenta, á menos que los truenos sean terribles, ó hieran realmente el órgano del oído; además, este miedo no les da sino cuando han aprendido que algunas veces hiera ó mata la tormenta». Pensando de un modo análogo, dice HERBERT SPENCER: «Sin duda sucede que el niño sea sobrecogido de miedo por un trueno de tormenta, y que un ignorante mire un cometa con supersticioso temor; pero las tronadas y los cometas son fenómenos que no se presentan todos los días, ni se producen con orden».

no piensan absolutamente en ellos, y, por consiguiente, no son nada tímidos, por más que algunas veces tengan miedo de los extraños. En mi hijo se manifestó el primer síntoma de timidez cuando tenía dos años y tres meses: volvía yo á mi casa después de diez días de ausencia, y la timidez del niño se mostró por una especie de tendencia á esquivar mis miradas; pero pronto corrió á colocarse sobre mis rodillas, y en cuanto me hubo abrazado desapareció toda señal de timidez». Para Bernard Perez, que dice que el párrafo transcrito lo hubiera firmado de buen grado Fenelón, la timidez es más frecuente en los pequeñuelos que lo que Darwin indica, pues á los dos años dan señales inequívocas de ella. En ello es frecuente que tenga una gran parte de culpa la educación, como ya reconocía Mad. Necker de Saussure cuando se preguntaba: «¿De dónde viene que una timidez indómita se manifiesta tan frecuentemente en nuestros niños? ¿Por qué tienen éstos tanta repugnancia á entrar en relación con las personas que conocen poco, y por lo menos experimentan en presencia de ellas una extraña violencia? La educación tiene un poco que reprocharse á este respecto». En apoyo de su tesis, cita M. Perez ejemplos por el estilo de los aducidos antes, y á los que por lo mismo hay que conceder igual valor. Lo que nosotros debemos decir es que la timidez, más que un sentimiento, es una disposición de carácter, una predisposición al miedo ó temor: esta disposición de carácter es innata á veces, y muchas originada por malos tratamientos prolongados en la primera infancia, por ideas falsas sobre el mundo y la vida; en una palabra, por defectos de educación, como antes hemos dicho. En cuanto á la audacia ó intrepidez, no es con frecuencia sino el resultado de la ignorancia ó la imprevisión del peligro.

56. No menos que el sentimiento en que acabamos de ocuparnos, debe vigilar la educación los de la *cólera* y los *celos*, que tan funestos son para los niños, en los que tantos estragos causan desde muy temprano, pues á los dos meses, y aun antes, empiezan á dar indicios de ambos defectos, que, si no se corrigen á tiempo, se truecan en verdaderos vicios.

He aquí lo que acerca de la *cólera* dice Darwin: «Me

sería difícil determinar con exactitud la época en que el niño comenzó á experimentar la cólera; desde el octavo día fruncía el ceño y contraía las facciones antes de romper á llorar; pero estos movimientos procedían tal vez del sufrimiento, y no de la cólera. Cuando tenía poco más ó menos diez semanas, se le dió un día leche algo fría, y durante todo el tiempo que la estuvo bebiendo tuvo ligeramente fruncido el entrecejo, ofreciendo el aspecto de una persona mayor, descontenta por verse obligada á hacer una cosa que le desagradaba. A los cuatro meses, y acaso antes, fué evidente, según la sangre le subía al rostro y le hacía enrojar hasta la piel de la cabeza, que se entregaba fácilmente á la más violenta cólera. La menor causa bastaba para ello. Poco después de los siete meses, se dió cierto día á dar gritos de rabia porque un limón se le deslizaba de entre las manos, sin que lo pudiera coger. A los once meses rechazaba, golpeándolos, los juguetes que se le daban y que no eran de su gusto: yo creo que esta última acción era un signo instintivo de cólera, y no indicaba de ningún modo que creyera poder causar algún daño al juguete. A los dos años y tres meses adquirió la costumbre de arrojar los libros, los bastones ú otros objetos á todas las personas que le disgustaban en algo; y lo mismo he observado en otros varios de mis hijos. Por otra parte, en mis hijas no he encontrado nunca la menor señal de tales disposiciones, y esto me induce á creer que los chicos adquieren por herencia la tendencia á arrojar los objetos» (1).

Multitud de observaciones prueban la verdad de los asertos de Darwin, y de ellas se han inducido hechos generales, que pueden resumirse de este modo: durante las primeras semanas, no parece el niño expresar instintivamente más que por sus gritos y sus movimientos de resistencia, el dolor que le causan los objetos. Pero á la edad de dos meses próxima-

(1) No olvidemos que DARWIN es muy dado á explicarlo todo por la herencia, atribuyendo á su influjo en la vida más importancia de la que realmente tiene, por lo que es aplicable á él lo que acerca de Bernard Perez indicamos en el núm. 50, sobre todo en la nota.

mente rechaza con violencia los objetos desagradables, y por el fruncimiento de las cejas, el colorido de la cara y de la piel del cráneo, los pateamientos y algunas veces las lágrimas, muestran verdaderos accesos de cólera. A la edad de tres meses, los celos provocan en él lágrimas, gritos y contorsiones cuando se hace el ademán de suplantarle en la posesión del pecho ó del biberón; se irrita también cuando no puede tomar con facilidad el pecho, por estar cubierto con la tela del corsé, cuando se le lava, se le baña, se le cambian los pañales, y no se adivinan ó no se satisfacen pronto sus deseos. A los seis meses, en general, no se deja, sin gritos de impaciencia, quitar los juguetes, á los cuales parece estar asido, ya por virtud de un instinto innato de propiedad, ora en razón de las distracciones cada vez más numerosas que le proporcionan. En la misma época, sus movimientos y sus gritos, mientras que duerme, parecen indicar algún ensueño penoso. Hacia la edad de un año, se traduce su cólera algunas veces por actos dañosos, que son un germen del sentimiento de venganza: golpea por cólera como por juego los objetos, las personas y los animales; arroja con furia los asientos, su vaso, sus alimentos, sus juguetes, todo cuanto viene á sus manos, sobre las personas que le han disgustado, ó simplemente sobre la primera que llega cuando esos objetos le desagradan. De este modo, la cólera tiene por origen, y desde muy temprano, ya sentimientos simples, ya sentimientos derivados; y por expresión, ora actos simples y automáticos, ora actos complejos y de adquisición personal (1).

Cosa análoga puede decirse de los celos, que se despiertan en los niños desde muy pronto y á propósito de los objetos más diversos. Todo el mundo ha podido observar que niños de tres meses, y aun menores, se muestran celosos de los niños ó personas mayores que se aproximan al pecho de su madre ó

(1) Estas conclusiones son debidas principalmente á BERNARD PEREZ, que las establece en su obra *La educación desde la cuna*, pág. 246.—En su otro libro *Los tres primeros años del niño*, aduce muchos hechos particulares, observados por él y por otros, que pueden tenerse como fundamento de esas conclusiones.

que tocan su biberón; y no es menos frecuente el hecho de verlos mostrarse celosos de las caricias que la madre hace á otros niños, siquiera sean sus hermanos. El sentimiento que nos ocupa se confunde á veces con la envidia, la apropiación y la imitación. De aquí el hecho común, que con mucha oportunidad recuerda Bernard Perez, de que los niños quieren frecuentemente las cosas, menos por tenerlas y disfrutar de ellas, que porque no las tengan otros niños. No corregido á tiempo este sentimiento general y de múltiples manifestaciones en la primera infancia, se trueca en verdadera envidia, que, como todo el mundo sabe, es uno de los más funestos corrosivos del corazón que por algo se le ha llamado *tristeza del bien ajeno*.

Sabido es que la envidia es, en efecto, como una forma de los celos, aplicada á la posesión de las ventajas de que otros gozan y nosotros no disfrutamos. Sabido es también que los niños desean naturalmente la posesión de cuanto les place, sobre todo cuando esto se halla en poder de otro niño; circunstancia que sirve para avivar el deseo tanto, si no más, como puede avivarlo el atractivo del objeto mismo. Es uno de los vicios más frecuentes en los niños, y de los que más debe cuidarse de combatir la educación, en vez de favorecerlo, como suele hacerse en la familia y en la Escuela, estableciéndo entre unos y otros niños diferencias perniciosas (1).

Respecto de los dos sentimientos en que acabamos de ocuparnos — la cólera y los celos, — he aquí algunos hechos recogidos por los autores que tantas veces hemos citado en las páginas precedentes. La pequeña María, observada por Tiedemann, no podía sufrir, hacia los tres meses de edad, ningún otro niño sobre el seno de su madre, sin fruncir las cejas,

(1) «Es la envidia, dice M. de ROUSSELOT, pasión que poco á poco se apodera del alma, la apoca, la extenúa, la tortura. La mitología antigua representaba la Envidia con una cabeza erizada de culebras. Si la envidia pudiera tener alguna excusa, sería en los desheredados de la suerte en contacto con los niños más felices; desenvolverse en todos, y especialmente en estos últimos, los sentimientos afectuosos, la sencillez, la modestia, es evitar á la envidia muchas ocasiones de nacer, al menos muchos pretextos de justificarse á sus propios ojos».

hacer gestos, ponerse encarnada, patalear, y, en fin, llorar, todo lo cual era á un mismo tiempo señales de celos y de cólera. Nadie más que su madre, que en parte la alimentaba con el biberón, podía llevarle éste á la boca ó retenerlo en sus manos, sin excitar en la niña los mismos sentimientos.

Otra niña de tres meses y medio—observación de Bernard Perez— se exasperaba y se ponía encarnada hasta el cuello y la parte superior de la cabeza cuando no podía tomar el pecho con facilidad, ó una tela le cubría impidiendo á sus ojos verlo bien y á sus manos palparlo; pero la vista de un pecho enteramente desnudo producía en ella un vivo placer, revelado por una alegre sonrisa ó por saltos juguetones.—La niña observada por Darwin manifestó claramente su envidia á los quince meses y medio, al ver que su padre hacía caricias á una muchacha, un día que paseaba á una hermanita de la niña. Otro niño no cesó de ponerse furioso ó enteramente desolado al envolverlo hasta que tuvo diez meses. Desde el segundo día gesticuló de una manera penosa de ver, cuando se le ponía su ropa, y sobre todo si le entraba el brazo por la manga. Él es, por otra parte, de un carácter muy dulce y medianamente celoso, si bien muy vivo. El otro día (el niño contaba á la sazón un año y dos semanas) le metimos, para reir, en un gran saco de papel; él hubo de reirse al principio antes de darse cuenta de la broma; pero apenas se sintió empaquetado, frunció el entrecejo, agitó todos sus miembros, se puso amoratado, y dió tales patadas en el saco, que lo rompió. Le tomé entonces por las espaldas, y mientras que lo sacaba, su rostro, súbitamente serenado, expresaba como reconocimiento (1).

(1) Los dos sentimientos á que acabamos de referirnos, tienen su arraigo en el del *amor propio*, que, exagerado como en los niños se manifiesta, engendra la vanidad y el egoísmo, y con todo ello esa condición de ser *personalísimos*, á que antes de ahora nos hemos referido (20). Ya dijo PLATÓN que «el mayor mal del hombre es un defecto que traemos al nacer, que todo el mundo se perdona, y que, por consecuencia, nadie trabaja por deshacer: es lo que se llama amor propio». El hecho del desarrollo que en la infancia adquiere el amor de sí ó amor propio, es

57. No menos interesantes son las observaciones hechas acerca de los sentimientos de *afecto* y *simpatía*, que, aunque no tardan en manifestarse en los niños, no parece que lo hagan tan pronto como los que acaban de ocuparnos. Conviene advertir que en el egoísmo mismo de los niños germinan esos sentimientos generosos, pues, como se ha dicho, «las primeras afecciones nacen del recuerdo de los pequeños placeres personales que la nodriza y la madre han procurado al niño.» Tenemos al egoísmo siendo fuente de altruísmo (1).

Tiedemann no notó en su hijo, hasta que tuvo ocho meses, signos visibles de afecto y simpatía: él lloró, dice, al ver que se pegaba, en apariencia, á su madre y su niñera. Más explícito es, respecto del particular, Darwin, cuyas observaciones muestran que antes de dicha edad dan los niños señales de

natural, pues, como ha dicho HERBERT SPENCER, «antes que los sentimientos que encuentran la satisfacción en la felicidad de otro, existen en grados considerables otros sentimientos que encuentran su satisfacción en la admiración que se inspira á los demás: los mismos animales muestran su satisfacción al verse aplaudidos, y en el hombre la vida de sociedad abre desde luego y agranda esta fuente de placer». Sin negar la legitimidad del sentimiento del amor propio, debemos declarar de nuevo que la educación debe oponerle constantemente los sentimientos sociales y no desenvolverlo de una manera exagerada, como es lo común hacer, elogiando constantemente al niño, estando prontos á obedecer sus mandatos, adulándolo sin consideración alguna y no viendo en él más que gracias y buenas disposiciones. Conviene que los educadores vivan prevenidos contra estas maneras de mostrar el cariño á los niños, mediante las cuales lo que se hace es alentar y ejercitar en ellos los sentimientos personales, conteniendo ó entibiando el desarrollo de los sociales.

(1) Merece alguna observación la cualidad de egoísmo de los niños. Todos los observadores de la infancia están conformes en afirmar, con M. E. NAVILLE, que los niños pequeños «son perfectos egoístas», pero que no hay que reprochárselo, porque ellos ignoran que haya otros goces y otros sufrimientos que los suyos. Al principio el niño no es «un perfecto egoísta», porque el verdadero egoísmo supone la preferencia calculada que nosotros concedemos á nuestro propio interés. Incapaz de cálculo el niño, si es egoísta, es un egoísta sin saberlo. Su egoísmo amable, inocente, no es más que la busca instintiva del placer. (V. COM-PAYRÉ, ob. cit., cap. V).

afecto. «Este sentimiento — dice — nace probablemente en el niño casi al principio de la vida, puesto que antes de los dos meses, el que fué objeto de mis observaciones sonreía á las personas que le cuidaban; pero hasta los cuatro meses no demostró con señales ciertas que reconocía y distinguía á las personas. Cerca de los cinco meses expresaba claramente el deseo de estar en los brazos de su nodriza. Hasta la edad de poco más de un año no empezó á expresar su afecto ó su inclinación por actos espontáneos, como, por ejemplo, abrazando repetidas veces á su nodriza después de una corta ausencia. En cuanto á la simpatía, ese sentimiento que tan de cerca se relaciona con el afecto, se había manifestado en el niño desde los seis meses y once días; siempre que la nodriza fingía llorar, adoptaba un aire de tristeza bien caracterizado por la depresión de los extremos de su boquita».

Los niños dan pruebas claras de sentir afectos muy variados, que responden á la índole de los objetos ó á las sensaciones que los mismos les proporcionan: sienten, en verdad, afecto por los manjares y las golosinas, así como por los juguetes; lo sienten asimismo por las personas que más constantemente les rodean, como su madre, su abuela, su hermana, su niñera, etc. Pero no se olvide que esos afectos están siempre en relación del placer que la persona ó el objeto que es blanco de ellos proporciona al niño, por lo que en cierto modo tienen no poco de egoístas, lo cual es consecuencia lógica del personalismo que antes de ahora hemos reconocido en los niños (20), de ese sentimiento del amor propio ó personal, que tan desarrollado se muestra en la infancia, que es como la resultante de todas sus funciones y de todas sus tendencias, y que siempre vemos mezclarse con todas sus emociones sociales. Y tan ligera, irreflexiva é inexperta como es la afección en el niño, es la simpatía, que como en ella tiene una gran parte el egoísmo (en el sentido indicado más arriba), y ya se refiera á los animales, ora á las personas, no llega tampoco á la simpatía moral. A todo esto contribuye grandemente, ó, mejor, de todo ello es causa eficiente, la falta de experiencia en el niño y la debilidad de su juicio. Por eso no hay

que fiarse mucho de sus manifestaciones de afecto y simpatía, sino que lo que debe hacerse es buscar la causa que pueda producirlas. Bernard Perez cita un hecho que es muy común en los niños, y que muestra hasta qué punto es en ellos poco profundo y consistente el sentimiento que nos ocupa. Un niño de cuatro años había perdido uno de sus más queridos compañeros; conducido á la casa de éste, el desconsolado padre tomó en brazos al amigo de su perdido hijo, y lo tuvo algunos instantes sobre sus rodillas, llorando y sollozando: ¡qué de cosas para un adulto en este gran dolor mudo! El niño no comprendió nada, se apresuró á dejar las rodillas del afligido padre, dió algunos saltos por la habitación, y volviéndose de pronto hacia éste, le dijo: «Ahora que Pedro se ha muerto, ¿me daréis su caballo y su tambor, no es verdad?» ¡Palabras horribles de un querubín! dice con profunda razón Bernard Perez (1).

Como quiera que sea, es incuestionable que en las manifestaciones á que nos referimos, por débiles é interesadas que puedan ser, ha de ver el educador los gérmenes de verdaderos sentimientos de afecto y simpatía, que la educación debe esforzarse en desenvolver, para oponerlos á los sentimientos personales, y ponderar, mediante ellos, la influencia de éstos. No debe olvidarse que, egoístas y todo, esos sentimientos de afecto y simpatía no dejan de tener interés y encanto en los niños, los cuales muestran á cada paso que sienten la necesidad de amar, así como la de ser amados. Por último, importa al educador tener en cuenta que partiendo de las emociones á que nos referimos, deben desenvolverse en la niñez los senti-

(4) No sólo motivos interesados, sino también otros originados en la poca consistencia de los sentimientos, son las causas de estas amargas decepciones. Añadamos que no teniendo los niños conciencia clara de lo que es y lo que representan la muerte y la pérdida de un amigo ó de un pariente, y faltándoles la reflexión, no pueden sentir tan profunda pena como las personas mayores. He aquí por qué el hecho citado por M. Perez se repite diariamente, y cómo los niños que pierden un hermano se consuelan pronto de la pérdida, y el dolor es en ellos, por lo general, poco intenso.

mientos de *benevolencia* y de *beneficencia*, que son como el complemento de ellas, á la vez que en ellas tienen su fundamento y punto de partida (1).

58. Con los sentimientos ó las emociones sociales en que acabamos de ocuparnos, se muestra en los niños la *tendencia imitativa*, que debemos considerar también como fuente de sentimientos ó emociones. Como de la imitación nos hemos ocupado en el capítulo primero (18), sólo nos toca ahora hacer algunas indicaciones respecto á la época en que empieza á manifestarse, y á la marcha que sigue en su desarrollo.

Darwin cree haber notado en su hijo señales de imitación á la edad de cuatro meses, en que el niño parecía como querer imitar algunos sonidos; pero no los pudo comprobar con certidumbre hasta que el niño tuvo diez meses. A la indicada edad de cuatro meses observó Tiedemann en su hijo que cuando veía á alguno beber, él imitaba con la boca un movimiento como si gustara alguna cosa. En esta acción y en otras análogas — pregunta Bernard Perez — ¿no debe reconocerse, además del instinto de finalidad que hace concebir al niño el destino de los movimientos bucales, un efecto de esa simpatía instintiva de los movimientos que en seres provistos de la misma organización provoca lo semejante por lo semejante, y estando dado así el carácter impulsivo de la infancia, abre una vía fácil á la imitación? M. Egger (2) opina que la imitación se muestra muy precoz en el niño, pero no la nota con seguridad hasta la edad de nueve meses en estas acciones: 1.º, acción de ocultarse y de mostrarse alternativamente á modo

(1) Los sentimientos de *afecto* y *simpatía* son la base de los móviles de la tendencia social, pues de ellos se originan todos los sentimientos que nos unen á nuestros semejantes, así como del amor propio se derivan los sentimientos de la tendencia personal. Es, por lo tanto, de la mayor importancia cultivar en la niñez las emociones de afecto y simpatía, que, bien dirigidas, pueden ser gérmenes fecundos de virtudes sociales y, en lo tanto, valiosos elementos de la cultura moral del hombre. «Los sentimientos morales, se dice, se resumen en la simpatía».

(2) *Le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, página 40.

de juego; 2.º, acción de arrojar una pelota después de haberlo visto hacer á su hermano; 3.º, ensayo de soplar á una bujía; 4.º, ensayo de estornudar, imitando al que acaba de hacerlo; 5.º, ensayo de golpear con los dedos las teclas de un piano: no comprueba en la misma época ningún esfuerzo sensible para imitar los sonidos escuchados.

Según Bernard Perez, mecánicamente bosqueja el niño desde el segundo mes sonidos para responder á la voz á acompañar, es decir, imitar á su manera los sonidos del piano. De la misma manera es como á los tres meses, habiendo mecánicamente aprendido á seguir la dirección de la mirada y el movimiento de cabeza de las personas que le cuidan, vuelve algunas veces la cabeza hacia el lado donde ve que esas personas tornan la suya, y esto en una medida muy restringida, pero con una intención evidente de imitar. Pronto su facultad de observación y el juego de sus órganos se desenvuelven á la vez, con lo que el círculo de su instrucción se ensancha en correspondencia con su desenvolvimiento; por ejemplo, sus brazos bosquejan al principio una multitud de movimientos instintivos hacia los objetos que han llamado su atención y excitado sus deseos; la imitación de objetos análogos que ve hacer con resultado á otros, le excita á renovar sus tentativas y le indica el medio de lograr lo mismo á su vez: á los cuatro meses tiende con más seguridad los brazos hacia las personas que le acarician, sonrío mejor, ensaya aún reír, y esto gracias á la imitación, que ha aumentado con los primeros esfuerzos de la espontaneidad. — El mismo autor cita otros hechos de imitación, que por referirse al lenguaje no trasladamos aquí, porque lo hemos de hacer cuando de éste tratemos; é insistiendo sobre las emociones que proporciona la imitación, pondera, en la medida que su importancia requiere, la influencia de los ejemplos que se ofrezcan á los niños, pobres criaturas en las cuales, como ha dicho Mme. Necker de Saussure, «la simpatía y la imitación deciden de todo».

Refiriéndose al libro de Bernard Perez, *La educación desde la cuna*, y censurando la extensión con que en él se tratan algunos asuntos, extensión que no deja de ser exagerada, dice

M. Compayré, cuya autoridad en estas materias no puede desconocerse: «La imitación, sin embargo, es un asunto que merece ser tratado con los desenvolvimientos que le concede M. Perez. No se ha dicho todavía todo lo que el niño y el hombre mismo deben á la imitación, ya instintiva, ora reflexiva. En el niño particularmente, la imitación es el principio esencial de la adquisición del lenguaje y el origen de la mayoría de sus actos. Hubiera sido conveniente hacer aquí con precisión la separación de lo que el niño debe á la herencia y al instinto, en seguida á su propia espontaneidad, y en fin, á la imitación y al hábito, que no debe titubearse en aproximar, pues son la una y el otro, como ha dicho Vinet, «dos disposiciones pasivas, dos obediencias, una que nos sujeta al ejemplo de otro, y la segunda que nos liga á nuestros propios actos y encadena nuestro presente á nuestro pasado».

59. Podiéramos estudiar aquí otros fenómenos psicológicos que se manifiestan en los niños por emociones intelectuales y morales; pero habiendo tratado, como lo hemos hecho (18), de la curiosidad (cuyas emociones corresponden á la primera clase) (1), y no debiendo, para evitar repeticiones, ocuparnos

(1) Á la misma corresponden las que nacen de la *tendencia á la verdad*, que en el niño es proporcionada á su credulidad, y empieza á manifestarse de un año á quince meses, así como las que se originan de lo que algunos llaman *sentido naturalista*, por el que el niño es llevado á colocar sus padres por encima de su persona, sus semejantes á su nivel, el hombre por encima de los animales y las cosas inanimadas por debajo de éstos, por más que muchas veces parezca atribuirle las cualidades inherentes á los animales y al hombre; sentido que parece contener como en germen el sentimiento religioso, que tiene su fundamento, en gran parte, en la credulidad y la confianza del niño. — En cuanto á la curiosidad, que, como dice BAIN, puede ser un sentimiento de egoísmo, veamos las observaciones que hace BERNARD PEREZ en su libro *Los tres primeros años del niño*: «He aquí un niño de ocho meses y de una inteligencia ordinaria: se interesa por una multitud de objetos indiferentes á su gusto, y no los lleva á su boca sino accidentalmente, siendo en adelante para él juguetes ú objetos de estudio, y lo uno y lo otro á la vez. El niño los maneja, los trae y los lleva, los derriba, los pone derechos, los vuelve á coger, los persigue á cuatro pies cuando no puede alcanzarlos, los atrae á sí, los golpea unos contra otros, los pone unos sobre

ahora en las que dicen relación al sentido estético (1), por tener que hacerlo cuando tratemos de la inteligencia, al estudiar las manifestaciones y el desarrollo de la imaginación,—

otros, los escudriña en sus fondos, los amontona y los separa, y, en fin, juega y se instruye con ellos de mil maneras. La vista y el tacto, que antes parecían con frecuencia simples auxiliares del gusto, funcionan por sí mismos; á la síntesis primitiva de las funciones, sucede un análisis cada vez más poderoso y delicado: los círculos concéntricos de las sensaciones, de las percepciones, de los juicios, de los sentimientos, van á ensancharse, y en adelante el sabio de que yo he hablado más arriba admira la *pequeña bestia*, elevándose de día en día, de hora en hora, al rango de *pequeño hombre*. Respecto al sentido naturalista á que antes aludimos, conviene tener en cuenta lo que, refiriéndose al libro de BERNARD PEREZ, *La educación desde la cuna*, dice el ya citado M. COMPAIRÉ: «En lo que concierne al sentimiento religioso, nos parece M. Perez muy absoluto cuando hace del niño un pequeño naturalista, un positivista en ciernes, sin ninguna tendencia á animar, á personificar, á divinizar los objetos anteriores. Sin hablar de la imaginación de los niños, pronta siempre, en su credulidad, á admitir y también á crear por sí misma seres sobrenaturales, precisamente porque no sabe establecer la diferencia entre lo posible y lo imposible, ¿no es verdad que la idea de un comienzo, de una causa primera, preocupa desde un principio su nascente razón? Yo he oído niños de cinco años y de una inteligencia ordinaria, á quienes se les había referido las primeras páginas de una relación mosaica, preguntar con obstinación, y sin que ninguna respuesta pudiera satisfacerles: «Antes de Dios, ¿qué es lo que había, pues?» Si fuera verdad, como dice M. Perez, que «el sentido religioso no existe en la inteligencia del pequeñuelo, como no existe lo sobrenatural en la naturaleza»; que el niño no tiene disposición alguna á colocar detrás de los fenómenos naturales voluntades semejantes á la suya, quedaría por explicar cómo toda religión, y en particular cómo la religión politeísta se ha establecido en el mundo. En vez de atribuir á los padres solos y á su mediación prematura el origen del sentimiento religioso, ¿no conviene aplicar aquí el excelente principio que M. Perez toma un poco más adelante á Mme. NEKER DE SAUSSURE? «Una multitud de emociones, de pasiones, de impresiones diversas, que en cierto sentido pueden ser miradas como naturales, son comunicadas al niño por nuestra mediación; el germen existía en él sin duda alguna; para que un movimiento se propague con gran facilidad, es preciso que haya en el alma una disposición para recibirlo».

(1) El sentido de lo bello, el visual, el musical, el poético, el dramático, etc., según varios observadores de la infancia.

creemos que basta con los temas que han sido objeto de las observaciones que preceden, para dejar puesto en claro que desde el alborear de su existencia se despierta el niño á la vida del sentimiento, y que éste es de placer ó de dolor, según que las sensaciones que lo producen son agradables ó desagradables, satisfacen ó contrarían las necesidades ó los deseos del niño: de ello son ejemplo las emociones que éste experimenta desde muy pronto con ocasión de las sensaciones relativas al gusto, á la vista y al oído. Estas y otras emociones revelan que el niño ama aquello que le proporciona placer, y detesta cuanto le acarrea dolor. Y entrando más en el fondo de esas manifestaciones, se observará que las atracciones y las repulsiones que sienten los niños son, ora se consideren como automáticas, ya como conscientes é intencionadas, indicios de los recuerdos de esas sensaciones, es decir, sentimientos vagos y confusos, pero reales, como muy oportunamente ha observado el mismo Bernard Perez, con el cual podemos concluir, en lo tanto, que el niño quiere lo que le place actualmente ó recuerda le ha sido agradable, y que no quiere lo que le disgusta ó le ha disgustado (1).

60. De esto podemos venir á una conclusión que expresa un hecho general de nuestra vida, á saber: que en el origen y en el fin de casi todos los actos del niño, como en los del adulto, se revela el placer ó el dolor más ó menos conscientemente, y con mayor ó menor claridad sentidos y expresados.

Recordemos si no algunos de los fenómenos, así sensitivos como de movimiento, por que se manifiesta la existencia del niño, y á que antes de ahora nos hemos referido. Cuando el niño sonríe, expresa mediante su sonrisa las sensaciones de placer que le causan las caricias de su madre, ó la satisfac-

(1) Nos referimos en esto y en lo que sigue, como el lector habrá colegido, á los sentimientos ó las emociones que tienen su origen en las sensaciones de los sentidos corporales, que no á los sentimientos que suelen considerarse como innatos, que tienen su origen en el *sentido interno*, y de los cuales trataremos cuando nos ocupemos en el desenvolvimiento del sentido moral en el niño, con cuyo motivo volveremos sobre algunos de los puntos ya indicados en las páginas precedentes.

ción de una necesidad, ó la realización de un deseo: la tristeza y el llanto son expresión de sensaciones opuestas á éstas. «Durante los primeros meses de la existencia, dice el Doctor Laurent, el ejercicio sólo puede ser muy limitado, y todavía se nota que el niño experimenta mediante él cierta satisfacción. El balanceo sobre los brazos le proporciona contentamiento, que el niño manifiesta en su fisonomía: pronto responderá la sonrisa á este pequeño placer. El chiquitín agita sus diminutos brazos fuera de la cuna cuando se le indica que se le quiere tomar. ¿Y no es la madre la que ensaya las fuerzas de su hijo sosteniéndolo sobre los pies y haciéndole avanzar desde las rodillas hasta su cara? Este ejercicio, tan mínimo en apariencia, place á los pequeñuelos, los cuales sonrían ante semejante juego, que fortifica sus piernecitas... Al abrigo ya de los golpes y de las caídas, bajo la vigilancia de la nodriza ó de la madre que canta y sonrfe á la pequeña criatura, se ve á ésta extender sus diminutos miembros, bullir con los pies dando pequeños gritos de alegría, revolverse y distraerse alegre». Los movimientos que los niños hacen cuando los enmantillan, no son otra cosa, según antes de ahora hemos dicho, que la expresión del disgusto de la sensación desagradable que les causa la sujeción á que mediante ese acto se someten sus miembros, particularmente las piernas. Las sonrisas y los movimientos de alegría que acompañan á las primeras tentativas felices de la marcha, no son otra cosa que la expresión de las emociones agradables que experimentan al sentirse capaces de hacer lo que ven que hacen las personas que les rodean. — Todos estos hechos, que la experiencia diaria permite comprobar, y muchos otros que pudieran aducirse (en general cuantos hemos expuesto antes de ahora), muestran lo que al principio de este párrafo decíamos; esto es, que casi todos los actos que llevan á cabo los niños, son producto de la emoción de un placer ó de un dolor más ó menos sentido y mejor ó peor expresado. Añadamos que en gran parte responden al deseo más ó menos instintivo de satisfacer alguna necesidad: la de moverse y la de alimentarse, por ejemplo.

61. De los ejemplos que hemos expuesto y de cuanto acerca de ellos dejamos dicho, surge la conclusión de que en el niño resulta siempre subordinada la voluntad y, en general, la acción, á la emoción, al sentimiento, á la sensibilidad; por donde nuevamente se justifica la necesidad de dar comienzo al estudio de las manifestaciones de la vida infantil por los fenómenos sensitivos en sus dos clases, fisiológicos y psicológicos.

Todo cuanto hemos dicho en las consideraciones precedentes lleva, en efecto, á la indicada conclusión, y pone de relieve la gran influencia que el sentimiento ejerce sobre la acción en los niños, en cuanto que éstos se mueven, obran constantemente á impulso de las sensaciones y emociones agradables ó desagradables que experimentan, de las necesidades que sienten, de esa actividad motriz, general é indefinida, que se debe á excitaciones internas y externas, la mayor parte de las veces también indefinidas. No olvidemos que no sólo en los niños, sino en el hombre, los sentimientos son los móviles que concurren á determinar la voluntad, y que no pudiendo estar ésta regida en los niños por la razón, tiene que estarlo enteramente por la sensibilidad, supliendo, en lo tanto, el sentimiento lo que deja de hacer la reflexión.

Refiriéndose á esta conclusión, dice Bernard Perez:

«Esta es una verdad que es útil poner de relieve, que ya hace siglos se había expresado por Aristóteles, y acaso haya sido demasiado puesta en olvido por los psicólogos modernos: «El punto más importante, decía, con relación á la virtud, es, á lo que parece, que se desea lo que debe agradar, y se aborrece lo que es digno de aversión, pues estos sentimientos se extienden sobre la existencia entera, y tienen una gran influencia sobre la virtud y la felicidad de la vida, puesto que se prefiere lo que proporciona placer, y se rehuye lo que causa dolor» (1). La voluntad es siempre determinada por un sentimiento, sea ó no claramente percibido por la conciencia; para influir sobre nuestras determinaciones, es preciso que la idea, que es un motivo de acción, se transforme en

(1) *La Morale*, traducción Thurot, pág. 449.

móvil, es decir, en fuerza excitomotriz. «Si dejamos el corazón sin acción, el juicio más evidente no llegaría á triunfar de la pasión más débil. Esta es una verdad de experiencia, que Rousseau nos hace sensible cuando nos representa al frío é impassible Volmar vencido, en su edad madura, por una ligera fiebre de amor que apenas excedía el calor de la amistad, y no pudiendo hallar en los consejos de su razón bastante fuerza para renunciar á un matrimonio que él miraba como una imprudencia» (1). Esta influencia directa y omnipotente de la sensibilidad sobre la voluntad, nunca debe olvidarse por quien pretenda dar una sabia dirección á sus propias facultades, ó á las de las personas cuya educación le incumba».

62. Si en el período de la infancia, tan hermoso como lleno de peligros, la sensibilidad ejerce tan gran influencia sobre la vida toda del niño, en cuanto que á ella se deben principalmente todas las acciones de éste; si la voluntad, que es *madre del carácter*, se halla en esa época subordinada al sentimiento; si, como dijo Aristóteles, la virtud, lo mismo que la felicidad, es negocio de hábito, es decir, de sentimientos acumulados en el *sensorium*, clara y explícitamente queda dicho que desde un principio necesita la educación atender á esas manifestaciones de la sensibilidad que han sido objeto de nuestro examen en esta parte del presente capítulo, haciendo de modo que se equilibren las emociones y los sentimientos, que es de lo que al cabo resulta la verdadera felicidad, para que el alma no quede reducida al papel de sierva de las pasiones, ni sea juguete de las impresiones recibidas.

Para esto debe la educación no descuidarse en refrenar los móviles ó sentimientos personales (que ya hemos visto que en la infancia se muestran pujantes y en gran número), y excitar y favorecer el desarrollo de los sociales, á fin de que no sean los primeros, los únicos ó casi exclusivos en producir la acción, en regir las determinaciones de la voluntad. Ir transformando gradualmente los malos sentimientos y las emociones dañosas en sentimientos buenos y en benéficas emociones,

(1) GIBBON: *Cours de Philosophie*, tomo I, pág. 311.

creando de esta suerte hábitos sanos, es la tarea que, en lo tocante al problema pedagógico que nos ocupa, corresponde desempeñar á los educadores, los cuales, como dice uno de los citados observadores de la niñez, deben rodear la naciente personalidad del niño de impresiones sanas y felices, y alejar de ella, tanto como les sea posible, las impresiones tristes y nocivas. De esta manera, y sólo de esta manera, podrán tomar posesión indirectamente de su voluntad.

CAPÍTULO III

Cuadro analítico-experimental de los fenómenos intelectuales en el niño.

I

DE LA ATENCIÓN

63. Valor psicológico y pedagógico de la atención. — 64. Sus relaciones con la sensibilidad: consecuencias para la educación. — 65. De cuándo empieza á manifestarse la atención en los niños. — 66. Atención involuntaria y voluntaria en ellos. — 67. Ejemplos de atención suministrados por varios observadores de la niñez. — 68. Signos y caracteres de la atención en los niños. Una conclusión de carácter pedagógico. — 69. Indicaciones para el plan de este capítulo ó boceto de una *Noología infantil*.

63. Como repetidas veces hemos dicho, los sentidos, ó sea la *percepción exterior*, constituyen el medio principal y casi exclusivo de adquirir los conocimientos, sobre todo en el comienzo de la vida. Pero la percepción externa no sería posible sin actividad por parte del espíritu, sin que éste se moviese hacia los objetos que originan las percepciones. Esa actividad es lo que hemos llamado *actividad del pensar*, actividad del espíritu para conocer (1), la cual se determina en varios momentos, cuyo proceso constituye la integración y el enlace del pensamiento (2).

El primero de esos momentos, y el más importante también, está representado por la función intelectual denominada *atención* (3), sin la cual la percepción no es posible, pues ésta se

(1) Tomo III, sección cuarta, cap. II, núm. 235.

(2) Ídem id., núm. 237.

(3) Tomo III, sección cuarta, cap. II, núm. 238.—La palabra *atención* proviene de las latinas *tendere* y *ad*, que quiere decir *dirigirse hacia*.—Debe consultarse, para el estudio de la atención, el libro de M. TH. RIBOT, *Psicología de la atención*. Traducción española de RICARDO RUBIO. Un tomo en 8.º Victoriano Suárez, editor.

halla respecto de ella en la misma relación que el ver del mirar; la atención es la mirada de la inteligencia y el medio de que se vale la Pedagogía para dar una base segura á la percepción. Representa, en tal sentido, el acto, ó mejor, el esfuerzo mediante el cual dirigimos y sostenemos sobre un punto determinado la actividad de nuestra inteligencia (1); es la tensión del espíritu dirigido hacia un objeto para observarlo, estudiarlo y conocerlo. En tal concepto, es la atención, como en el lugar á que últimamente dejamos hecha referencia hemos dicho, la función inicial de la actividad del pensar, de la cual depende todo el desarrollo del pensamiento; lo primero que revela al exterior la actividad de nuestra inteligencia, y el principio de todas las operaciones del entendimiento; como ha dicho M. Joly en su citada obra, con ella «comienza verdaderamente la vida de la inteligencia», y sin ella no hay conocimiento posible, por lo tanto.

Prueba el valor que con relación á la vida intelectual se reconoce, en cuanto acabamos de decir, á la atención, lo que el mismo Joly recuerda que sucede respecto del idiotismo y de la locura, enfermedades en las cuales todas las facultades se hallan alteradas, no siendo las intelectuales de las que menos padecen. Y según el testimonio de Esquirol (el fundador, con Pinel, de la medicina alienista), ¿á qué se reduce entonces, pregunta el citado Joly, la alteración de la inteligencia? A la alteración de la atención. El idiota no puede prestar atención á nada, por impotencia del organismo: en él se halla dañado todo el sistema nervioso, y no puede prestar al pensamiento todo el concurso que necesita; de este modo, el pensamiento no puede contraer el hábito del esfuerzo, y queda como embotado en una suerte de inmovilidad. El loco en demencia tiene el espíritu atestado de un torbellino de imágenes incoherentes, que no puede, en el acceso del delirio, llevar su atención sobre ningún objeto. El monomaniaco se halla absorto por una sola idea, y queda extraño á todas las demás; en todo cuanto hiere sus ojos y sus oídos no ve ni oye otra cosa que

(1) JOLY: *Nouveau cours de Philosophie* (quinta edición).

lo que es objeto de su manía.—Se trata algunas veces de curar estas enfermedades, pero vemos en los escritos de los hombres competentes, añade el citado Joly, que toda la educación física y moral del idiota gira sobre un solo eje : conducirle á hacer atención. Todo el secreto del tratamiento moral de la locura parece también ser éste : encontrar el medio de hacer salir el espíritu del alienado del círculo de ideas en que se halla tiránicamente encerrado por el mal; restituir á su espíritu la libertad y la independencia de atención. — Por otra parte, parece también que el vigor de la inteligencia está en proporción de la fuerza de atención de que se dispone. El genio, dice Buffon, no es más que una larga paciencia. Cuando se preguntaba á Newton cómo había descubierto la atracción, respondía: «Pensando siempre en ella». Notar lo que el vulgo deja pasar inadvertido, extrañarse de aquello á que todos se acomodan, sin decir palabra, es ya, en efecto, el comienzo de la ciencia (1).

Y no estriba en esto sólo el valor psicológico de la atención, de esa *fuerza de espíritu*, como la llamara Malebranche, ó de esa fuente del genio, como se desprende que es de la cita de Buffon y de la relativa á Newton. Aparte de sus relaciones con la voluntad, conviene recordar que el que no escucha con atención una recomendación ó un consejo, no podrá hacer de la una ó del otro el uso debido, y por ello faltará tal vez á sus deberes. Esto dice ya relación á la vida moral, como la dice el hecho, que no deja de ser frecuente en los niños, de no sacar de los buenos ejemplos que se les ofrecen todo el provecho debido, por no ver en ellos todo lo que verían con más ó mejor atención (2). «Desde el punto de vista práctico, dice

(1) Véase la obra citada de JOLY, pág. 76. — A propósito de la respuesta de Newton, debemos observar que lo que significa es que, sin atención, los dones naturales no son nada; por lo que están en un error los que creen, por ejemplo, que una gran imaginación puede pasarse sin trabajo.

(2) De aquí y de lo dicho antes, que haya podido afirmarse que la atención, tomada en sí misma, no es más que un grado, un modo, una forma de la conciencia, una conciencia más intensa. Circunscribiéndola

M. Breal, nosotros tenemos todos, cualquiera que sea nuestra condición, indicaciones que seguir y órdenes que recibir, particularmente el escolar que depende de sus padres y de sus maestros, y que al salir de la Escuela entra en el servicio militar, en el aprendizaje de un estado: el que no sabe escuchar con atención, cometerá olvidos, equivocaciones, faltas, etcétera, y sea lo que quiera que haga, estará siempre por bajo de su tarea». No se circunscribe, pues, la importancia de la atención al interés de la enseñanza, sino que abraza los de la educación entera; «así, ha dicho Rousselot, la atención es tal vez, de todas las operaciones de la inteligencia, la que mejor hace resaltar las relaciones que existen entre las tres formas de la educación (física, intelectual y moral), y, por consiguiente, la unidad de la naturaleza humana» (1).

64. El valor que, de acuerdo con todo el conocimiento psicológico, acabamos de reconocer á la atención, justifica sobradamente el propósito de comenzar por ella el estudio, que en este capítulo tratamos de bosquejar, de lo que pudiera llamarse *Noología infantil* (2). A mayor abundamiento, tenemos otras razones para proceder de este modo, es decir, para comenzar por la atención el estudio de las manifestaciones intelectuales en el niño.

á la inteligencia, se ha dicho de ella, que todas las operaciones mentales, cualquiera que sea su categoría, pueden revestir la forma de «atención». No hay una emoción viva, una acción seguida, una percepción precisa y clara en que más ó menos no intervenga la atención. V. COMPARÉ, ob. cit., cap. VIII.

(1) El mismo autor añade en su *Pedagogia*: «La importancia de la atención no se circunscribe á los intereses de la instrucción, sino que abraza los de la educación entera. Nuestros actos son siempre el reflejo de nuestras ideas, y nuestra conducta el resultado de nuestro carácter. Es muy evidente que nos resentimos toda nuestra vida de los hábitos de inteligencia y de conducta que contraemos desde la infancia. Tal niño comete faltas en todos sus cálculos, pues es muy aturdido», etc.

(2) Recordemos que bajo el nombre de *Noología* hemos dicho (Tomo III, sección cuarta, cap. II) que se comprende aquella parte de la Psicología especial que trata del conocer ó de la inteligencia como propiedad del espíritu.

Nosotros hemos comenzado á estudiar la vida infantil por la sensibilidad en su forma ó manifestación más rudimentaria, que es la sensación; y lo hemos hecho así porque la sensibilidad es lo primero que cronológicamente se manifiesta en la vida del espíritu, porque la evolución del espíritu humano comienza rudimentariamente en la sensibilidad (1). Ahora bien; si nos fijamos en lo que sucede en el niño, y aun en el adulto, observaremos que las sensaciones diversas que recibimos provocan la atención, al punto de que algunos hayan confundido la sensación con la atención, y que Condillac haya podido decir que la atención es el primer grado de la *sensación transformada*. Y es que el empleo activo de nuestros sentidos y, en general, de todas nuestras operaciones sensitivas (lo mismo puede decirse de las intelectuales) supone atención, se llama por algunos (Janet, por ejemplo), atención, y sin su intervención se borran sin dejar vestigio alguno en el organismo ni en la conciencia, las impresiones materiales que recibimos. Sin que nosotros pretendamos confundir la sensación, que es pasiva y tiene su causa fuera de nosotros, con la atención, que es activa y es hija de una causa interior, no podemos desconocer que las sensaciones provocan la atención (2), por más que no pueda decirse que son la causa exclusiva de ella, cuando la inteligencia ha adquirido cierto desarrollo. Pero en la edad á que aquí nos referimos, en que la sensibilidad, más ó menos inconsciente, es como la expresión total de la vida que comienza por ella, según antes se ha recordado, cabe decir, con Rousselot, que la atención es siempre en su principio provocada por la sensibilidad, y que su energía está

(1) Véase lo que, por vía de advertencia, decimos al comienzo del capítulo anterior, págs. 70-72.

(2) «Una sensación muy fuerte y muy viva, dice JANET, provoca la atención, pero no la constituye... En general, dura la sensación, y una vez despierta, la atención se confunde con la sensación continua, que es á la vez la causa y el objeto de la atención».—«Sin duda que la impresión de fuera es la ocasión de la atención: ella es la que suministra á la atención su objeto». (JOLY.)

en razón directa de la vivacidad de las sensaciones ó de los sentimientos experimentados (1).

De esto se deduce un hecho, que debe tenerse en cuenta, á saber: que los niños muy impresionables son muy ligeramente atentos, porque experimentando un gran número de sensaciones diferentes, éstas se suceden con demasiada rapidez para que su cerebro sea afectado de una manera durable y, por lo tanto, no hacen más que pasar, dejando apenas una huella fugitiva, por lo que los tales niños adquieren un hábito de atención pronta y dispersa, insuficientemente concedida á un objeto, muy cercana de la disipación del espíritu, y que es todo lo opuesto de la atención. De aquí no debe colegirse que los niños muy impresionables sean los más inteligentes, ni los más fáciles de instruir, pues dicho defecto, por más que aparezca como una gracia precoz, les da el hábito, que difícilmente se rehace durante toda la vida, de juzgar precipitadamente de las cosas, de las que no llegan á adquirir ideas claras y precisas, como con mucha oportunidad ha notado el sabio Fénelon. Dichos niños, en los que el espíritu adquiere por esta circunstancia cierto defecto de carácter, serán sin duda los más despiertos, pero también los más aturridos. Lo contrario hay que decir de aquellos en que la sensibilidad se presenta más rebelde á las impresiones corrientes, y son, por ende, incapaces ó poco capaces de atención. Ambos defectos deben ser objeto de cuidados por parte de los educadores, que han de tener presente que los últimos, mientras con más dificultad se pongan en movimiento, más perseverarán, y que una vez fijada su atención en un objeto, más tardará en separarse de él, siendo más firme y práctica; al paso que los primeros, menos perezosos en atender, prestan á las cosas una atención

(1) Observemos que, como dice M. PEREZ, la sensibilidad más des-
envuelta que produce los diversos sentimientos, es decir, ideas, recuer-
dos de sensaciones aumentadas y exageradas, ejerce una influencia con-
siderable sobre la atención en los adultos. «En la mayoría de los
hombres, afirma el Dr. Castl en su *Phrénologie spiritaliste* (capítulo de
L'Education), la dirección definitiva que toma la inteligencia es inspi-
rada por el sentimiento».

caprichosa é insuficiente, que da por resultado la venalidad y la superficialidad de carácter. De modo que la diversidad original de las facultades que concurren á formar ó á excitar la atención, se halla la mayor parte del tiempo atenuada por el efecto de compensaciones naturales; añadamos que las desigualdades de inteligencia que comúnmente se notan en los niños, si acusan desigualdades en la fuerza de atención, resultan con frecuencia de la dirección que se ha impreso á la educación primera (1).

65. Todos los autores que de estas materias se ocupan están conformes en afirmar que la atención se manifiesta desde el comienzo de la vida: á los quince días de edad ya empiezan los niños á dar señales de atención. Claro es que esta atención no es con frecuencia otra cosa que la sombra y el fantasma de la atención voluntaria. Ya hemos visto (38) que al noveno día de su existencia fijó el hijo de Darwin los ojos en una vela encendida, si bien hasta los cuarenta y cinco días no volvió á excitar su atención ningún otro objeto. Lo que respecto de las sensaciones auditivas hemos dicho (39), revela también que desde muy pronto se ejercita la atención, función intelectual que hay necesariamente que reconocer en todos los actos debidos á la imitación, pues para imitar es preciso fijarse en lo que se imita, haber mirado ó atendido á ello: recuérdese lo que acerca de este particular decimos más arriba (58). En general, cuantas manifestaciones hemos señalado hasta aquí como revelando la actividad psíquica y en cierto modo consciente del niño, suponen el ejercicio, por parte de éste, de la atención; por consiguiente, desde que esa actividad empieza á manifestarse, comienza á ejercerse por el niño la atención.

66. Claro es que ésta no es ni puede ser siempre voluntaria, sobre todo al comienzo de la vida. Como todas las fuerzas del espíritu, entra la atención en juego espontáneamente, siendo entonces, por lo tanto, involuntaria; lo que Bossuet ha llamado *atención forzada*, M. Ribot denomina *espontánea* (que

(1) BERNARD PEREZ, ROUSSELOT, obras citadas.

siempre y en todas partes tiene por causa estados afectivos) y que M. Bernard Perez explica de este modo: «Yo compararía de buen grado—dice,—al niño atento, á ese pequeño gato que un objeto brillante ó una presa acechada retiene más ó menos tiempo inmóvil, el pescuezo extendido, las patas apretadas contra el suelo, el cuerpo encogido, el ojo dilatado, ligeramente arqueado el labio superior y como clavado al objeto de su codicia. Esto es ya una sensación ó un grupo de sensaciones exclusivamente percibidas, incansantemente renovadas: el sujeto observante parece menos pertenecerse que pertenecer al objeto observado; es esto una reacción intensa, pero pasiva, una atracción más ó menos consciente, una fascinación del ser atento por el objeto de atención: él se deleita con ello, se escucha en alguna suerte, se mira, se siente gozar; esta aparición de la facultad consciente, que se designa con el nombre de atención, se produce al principio de lo exterior á lo interior; es una excitación de las células nerviosas bajo la influencia de la impresión que las irrita, y no una tensión, un esfuerzo de dentro á fuera; no es más que la condescendencia á la admisión de una sensación en los centros nerviosos. La atención puede tener por ocasión un acto de la voluntad; pero sus propios actos son otra cosa que la voluntad; es un canal que se abre á la impresión exterior, y que la voluntad puede algunas veces tener cerrado, pero que la mayor parte del tiempo está abierto».

Esto mismo dice que aunque los primeros actos corresponden á la atención forzada, espontánea ó involuntaria á que antes nos hemos referido, el niño es desde su más tierna edad capaz de atención voluntaria (1). Los actos y movimientos que

(1) La misma atención que RIBOT (ob. cit.) llama espontánea, puede considerarse como un comienzo de la voluntaria. «En los casos de atención voluntaria, dice, el cuerpo entero converge hacia un objeto, los ojos, los oídos, algunas veces los brazos; todos los movimientos se detienen; todas las tendencias del individuo, toda su energía disponible, miran á un mismo punto». Esto corresponde á esos momentos de *conciencia viva*, que dice COMPAYRÉ, en los que cuanto el niño posee de inteligencia se concentra en un solo punto, cuando él se halla como fas-

ejecuta en sus ensayos para andar lo dicen bien á las claras, pues ellos suponen hasta actos reflexivos. El mismo Bernard Perez cita hechos referentes al acto de la alimentación, que prueban que á la edad de un mes prestan ya los niños una atención sostenida respecto de las funciones del gusto. De otros ejemplos que aduce se desprende la misma conclusión por lo que respecta á las sensaciones táctiles, visuales y auditivas: en comprobación de ello, recuérdese lo que acerca de las sensaciones hemos dicho en el capítulo precedente, y tén-ganse en cuenta los hechos que á continuación transcribimos.

67. Dos ejemplos que corroboran lo que decimos en el párrafo último del núm. **64**, cita M. Bernard Perez: el uno de una niña muy sensible, que á los tres meses y medio sabía ya distinguir algunas partes de su cuerpo y buscaba sus pies con una palabra apropiada y que estaba atenta á cuanto pasaba á su alrededor, á todos los sonidos y ruidos, á todos los colores, etc.; el otro de un niño de seis meses, inteligente, pero linfático y poco sensible, que apenas miraba un ramo de flores que tenía cerca, por más que le llamaban la atención sobre él, y que sintió un vivo placer ante una flor muy brillante que estuvo mirando uno ó dos minutos, después de cuyo tiempo separó su vista de la flor, sorprendido por la presencia de un gato, animal que él no había visto todavía. Es de temer, dice más adelante el autor citado, que la pequeñuela niña, con la educación ordinaria, es decir, librada al azar de sus facultades nativas, no produzca más que una pobre mujer nerviosa ó venal, de ideas incompletamente claras y precisas, tal vez extravagantes y disparatadas; una mujer superficial de corazón é inteligencia á la vez; mientras que el niño podrá, en las circunstancias ordinarias, llegar á ser sin trabajo una inteligencia precisa, firme y práctica, y aunque tenga pocas ideas, serán tenaces y exactas, porque se habrá tomado el tiempo necesario para formarlas. De estos dos ejemplos deduce también

cinado, por ejemplo, ante una luz ó un color brillante. Según el citado Ribot, «la atención espontánea es la sola que existe hasta que la educación y los medios artificiales no entran en juego».

Bernard Perez el principio que antes hemos expuesto, de que la energía de la atención se muestra desde luego en correlación directa con la vivacidad de la sensación ó de los sentimientos que se experimentan.

Respecto de la atención aplicada á las funciones del gusto, he aquí un caso citado por el referido autor. Un niño de edad de un mes prestaba ciertamente de vez en cuando una atención sostenida al acto de la succión: por la fijeza de sus ojos se veía que el placer les hacía brillar, y que de tiempo en tiempo se medio velaban bajo los párpados. Un día se le llenó un biberón de agua azucarada; después de algunos movimientos de succión, se detuvo tres segundos, volvió á comenzar ese acto y lo continuó con la misma expresión de atención voluptuosa que si hubiera contenido leche. No sucedió lo mismo con el agua pura, pues se detuvo desde los primeros tragos, volvió al biberón después de una pausa de cinco ó seis segundos, y pronto lo dejó con un fruncimiento de cejas, una contracción de los extremos de la boca y una mueca de las más características.

Respecto de la atención llevada sobre los sonidos, he aquí algunos casos. Ya hemos visto que á los doce, trece ó quince días, casi todos los niños se estremecen al oír un ruido algo fuerte. Á los trece días de haber nacido, se observó en el hijo de Tiedemann que llevaba su atención á los gestos de las personas que le hablaban; sus *palabras* obraban igualmente sobre sus lloros. Cuando el mismo niño tenía un mes y cinco días, trataba, cuando se le hablaba, de producir sonidos simples en verdad y sin articulación, pero sin embargo, variados: á los dos días oyó por vez primera tocar el piano, y se mostró singularmente vivo y gozoso. Á los dos meses y medio comprobó Taine en el niño que observaba un movimiento que indudablemente era adquirido: oyendo la voz de su abuela, el niño volvió la cabeza hacia el lado de donde la voz venía. Bernard Perez dice que ha creído notar el mismo movimiento en un niño de un mes y dos días; cuyas son también estas observaciones: á la edad de mes y medio expresaba una niña consistentemente el dolor ó la necesidad de mamar por gritos muy

diferentes; á los dos meses, sus lloros expresaban intencionalmente el sufrimiento, el deseo y la cólera.— Á las seis semanas de edad, otro niño daba sobre la falda de su madre saltos de alegría cuando oía tocar el violín; cuando tuvo dos meses, los ladridos de un perro que se encontraba en la misma habitación que él, le hicieron fruncir el entrecejo, contraer los labios, hacer muecas y llorar; pronto el perro se puso á aullar con una voz cariñosa, y el niño lo observó atentamente, se calmó y pareció escuchar estos nuevos sonidos con placer.

Muchos otros ejemplos pudieran aducirse para mostrar que desde un principio dan los niños señales de atención, la cual hay que reconocer en el aprendizaje de la marcha, en la prehensión de los objetos y, según algunos autores, tal vez hasta en el acto de mamar. «La experiencia prueba, dice Sikorski, que si se deja á un niño sobre el suelo, solo con sus juguetes, queda por largo tiempo silencioso, absorto en sus distracciones y mostrando todos los signos de un trabajo intelectual intenso», como dice Compayré, «acompañado de movimientos físicos; el niño lleva y trae un juguete de cien maneras, y el pensamiento no es activo sino en cuanto los músculos lo son también» (1).

Como curioso, y también común, cita M. Egger el caso de un niño de dos años y medio próximamente, hijo de un matemático, y al que su abuelo quería enseñarle á contar *uno, dos, tres, cuatro*, etc. Muchas veces seguidas se detenía el niño á las *tres*, y decía: «Yo no puedo», y después continuaba *cuatro, cinco*, etc. Había, pues, encontrado en el uso de los órganos una resistencia para el sonido complejo de la palabra *tres*. Se

(1) Á este propósito hace el autor cuya es la cita que antecede, una observación muy digna de tenerse en cuenta: «Hay en esto, dice, una indicación preciosa para los educadores: en las primeras lecciones que den, deberán transigir con la necesidad que el niño tiene de moverse, no exigir que la inmovilidad de su cuerpo corresponda á la atención de su espíritu y que sea como una estatua pensante; acordarse, en fin, de que el ideal del niño, como éste no cesa de mostrarlo en sus ojos, es la alianza de la actividad física con el ejercicio intelectual». (Ob. y cap. citados).

le prometió una recompensa, un juguete que él deseaba mucho, cuando pronunciara la palabra *tres*, y se le dejó tranquilo. Pasados algunos días, oyó el abuelo al niño que en un rincón de la habitación ensayaba decir *tres*; después le vió venir hacia él enteramente feliz por pronunciar ya claramente la palabra y poder reclamar el precio de su esfuerzo.

Bernard Perez cita casos de niños de poco más de un mes, que por la fijeza de sus ojos y los movimientos de succión de sus labios, en presencia del biberón colocado á algunos centímetros de sus ojos, mostraban que reconocían el utensilio de su alimentación, y, en lo tanto, que eran capaces de dirigir hacia él su atención. El mismo autor ha observado un niño que al mes de edad miraba fijamente durante tres minutos, y en seguida durante cuatro, el reflejo de la luz sobre un cuadro colocado cerca de la ventana; á los cuarenta y cuatro días dice que le vió seguir con los ojos, después de haberla mirado bien, una muñeca con vestido azul claro que una niña movía á más de un metro de distancia; á los cincuenta días, la fijeza ó la dirección de su mirada en un sentido dado, indicaba la atención llevada sobre un objeto azul, blanco ó rojo: los demás colores parecían, tal vez por un efecto de daltonismo pasajero (1), dejarle indiferente; pero á los dos meses, el rojo de un vestido, de una flor, de un papel, el violeta, el blanco, le atraían también, mientras que no hacía caso de otros. Pregúntase á esto Bernard Perez si el fenómeno notado era debido á una predisposición más particular á ciertas sensaciones de color, ó á debilidad relativa de los órganos de la visión, y responde que sería menester reunir á este propósito los resultados de un gran número de experiencias para llegar á conclusiones serias. Añade, sin embargo, que el niño progresa de día en día, y algunas veces de hora en hora, manifestando una facultad que al principio no se había descubierto en él, y que no son las facultades que un día deben ser las más poten-

(1) *Daltonismo*, defecto ó enfermedad de la vista que impide puedan distinguirse los colores unos de otros. (Véase el tomo III, Sección tercera, capítulo II, núm. 157.)

tes las que aparecen siempre las primeras. Un niño, concluye, que no fijaba su atención en ningún objeto de color antes de la edad de dos meses, hacia los dos meses y medio era tan despierto y tan atento á los colores como los más precoces.

68. La atención se reconoce en los niños muy particularmente por la expresión del rostro, que refleja la actividad del espíritu: el mayor brillo de los ojos y una actitud recta, son también signos de atención.

Caracterízase ésta en los niños por ser *corta y movable*, al mismo tiempo que *débil*. En cuanto á lo primero, debe tenerse en cuenta que lo que se llama un acto de atención es realmente una serie de actos de atención repetidos un número más ó menos grande de veces en un tiempo relativamente corto, y que este trabajo es sumamente difícil al pequeñuelo, que por la debilidad de su cerebro en formación, y en su perpetuo trabajo de desenvolvimiento orgánico, no puede ofrecer sino una fuerza de reacción casi nula al esfuerzo que exige la atención; de aquí que mientras más pequeños los niños, ésta sea menos sostenida y más débil: atención corta, pronto fatigada, que agota en una hora mil objetos, que no puede sostenerse más que por la variedad y el cambio, el atractivo y el interés, que son los grandes estímulos de la atención. «El alma del niño, dice á este propósito M. Compayré, es como una casa abierta, en la que entra el que quiere. Su atención no ha aprendido todavía á defenderse, á reservarse, y deja el derecho de entrada á todas las impresiones sucesivas» (1). Si á esto se añade que el cerebro del niño se caracteriza por una gran viveza de sensibilidad, lo que da origen á muchos actos de atención, comprenderemos que ésta tiene que ser corta, y la razón con

(1) Ob. cit., cap. VIII. Debe tenerse en cuenta la observación que respecto de este punto hace el mismo autor, y que nos parece muy atinada: «Hay que reconocer, dice, que las torpezas de la educación contribuyen frecuentemente á desenvolver este defecto.» Y en apoyo de esta afirmación, hace esta cita de SIKORSKI: «El hábito que por todas partes se tiene de dar á los niños gran cantidad de juguetes y de llenar así sus habitaciones es extremadamente nocivo. Una desmesurada riqueza de impresiones, crea condiciones de distracción».

que se ha dicho que «el niño más atento, lo es infinitamente poco». De esa misma viveza que acabamos de reconocer en la sensibilidad cerebral, se origina el otro carácter de la atención en el niño, ó sea la condición de ser ésta movible, y tanto más cuanto más espontánea ó involuntaria sea, porque la atracción ejercida por un objeto es distraída al punto por la que ejerce otro nuevo, y así sucesivamente. De donde se desprende que es la atención corta en los niños, no sólo porque éstos no pueden resistir los esfuerzos que exige una atención sostenida ó continuada, sino también por causa de la movilidad que le imprime la sensibilidad ó impresionabilidad de la substancia cerebral.

«Esta facultad de la atención — dice el Dr. Fonssagrives (1), — que juega un papel tan considerable en la vida escolar, no ha sido estudiada hasta el presente sino de una manera muy imperfecta. Apenas he conocido más que dos hombres, Horacio Grant y Chadwick, que hayan entrado en este camino. Sus investigaciones nos han enseñado que más allá de cinco ó seis minutos para los niños pequeños, y de treinta á cuarenta y cinco para los escolares mayores, la atención se fatiga y falta el esfuerzo intelectual; que en las escuelas, la capacidad de atención varía con la duración de las clases, la estación, las horas del día, los días de la semana, el intervalo que media entre el trabajo y las comidas, etc. Estas observaciones no han hecho más que abrir el camino».

Por lo mismo que la atención desempeña, como dice M. Fonssagrives, papel tan principal en la vida de la escuela y en la educación toda, revisten un gran interés las observaciones que respecto de ella se han hecho con relación á los niños, y es de desear que se amplíen y rectifiquen ahora que con tanto ahinco se estudian los problemas tan complejos é interesantes que comprende la *Psicología infantil*.

69. De cuanto hasta aquí hemos expuesto relativamente á la *atención* resulta la importancia de esta función, por la cual hemos visto que comienza á manifestarse la vida intelectual en el niño. De aquí su valor psicológico, no sólo con rela-

(1) *L'Éducation physique des garçons.*

ción al proceso de la inteligencia, sino también con respecto á las demás facultades del espíritu.

Fijándonos en el proceso intelectual, sabemos que la atención representa el primer momento, la función inicial de la actividad del pensar, y que las demás funciones de ésta no son más que un desenvolvimiento de ella. Y como, por otra parte, las operaciones de dicha actividad son cual resultados de las indicadas funciones, se infiere, en último término, que todo el proceso del pensamiento se halla regido por la atención, proceso cuya integración y enlace supone el ejercicio de toda la actividad del pensar, ó sea de las funciones y operaciones de que queda hecho mérito.

Esto último nos dice que, además de la atención, hay que considerar, en el estudio que bosquejamos de la inteligencia infantil, las demás funciones, y muy especialmente los resultados de ellas, ó sea las operaciones (concepto, juicio y raciocinio), para después pasar á estudiar las llamadas facultades intelectuales (memoria, fantasía ó imaginación, entendimiento y razón). Empero como tratando de la atención, implícitamente hemos expuesto lo esencial que hay que decir de la percepción (acerca de la cual ya hemos hecho indicaciones al ocuparnos de las sensaciones), y como, por otra parte, lo importante que haya que manifestar del entendimiento y la razón habrá de exponerse al tratar de las operaciones (el juicio y el raciocinio), lo que más importa para completar este estudio de *Noología infantil* es examinar las manifestaciones de la atención en las principales de sus diversas modalidades (*comparación, abstracción* y su complemento la *generalización*), hacer lo propio respecto de las operaciones (el *juicio* y el *raciocinio* principalmente), y concluir estudiando el desarrollo ó proceso que siguen la *memoria* (á propósito de la cual trataremos de la *asociación de ideas*) y la *fantasía ó imaginación*, y concluir haciendo algunas consideraciones sobre la *razón* y el *entendimiento*, y el desarrollo intelectual tomado en su conjunto.

Estas indicaciones revelan el plan que debemos seguir en el boceto del desarrollo intelectual, ó sea en el estudio de esta especie de *Noología experimental ó infantil*, á que sirven como

de introducción las consideraciones que preceden referentes á la *atención*.

II

LA ABSTRACCIÓN, LA COMPARACIÓN Y LA GENERALIZACIÓN

70. — Consideración de estas tres funciones en sus relaciones con la atención.
71. — Análisis y valor psicológico de la abstracción. — 72. Ídem íd. de la comparación. — 73. Ídem íd. de la generalización. — 74. Caracteres y manifestaciones de la abstracción en los niños. — 75. Ídem íd. de la comparación. — 76. — Ídem íd. de la generalización. — 77. Papel de la educación respecto de estas tres funciones intelectuales.

70. De la consideración que oportunamente hemos hecho de las funciones del pensar (1) resulta que hay que considerar como un caso particular de la atención la *abstracción*, que implica una especie de desatención hacia determinados objetos ó partes de ellos. Como una continuación y consecuencia de la abstracción consideran los psicólogos la *comparación*, de la que en el lugar citado vimos que es la atención aplicada á las relaciones de las cosas. Por último, como complemento de la abstracción, hay que considerar la *generalización*, que en cierto modo se halla implícita en la comparación misma.

Resulta de estas indicaciones que la abstracción, la comparación y la generalización son otras tantas modalidades de la atención, y que, en lo tanto, debemos tratar de ellas aquí para completar el estudio que de la atención acabamos de hacer.

71. Abstractar es considerar aisladamente en un objeto uno de sus caracteres; es concebir una cualidad sin la substancia á que pertenece, ó una substancia sin sus cualidades: por ejemplo, si examinando una azucena sólo nos fijamos en su blancura, sin pensar en su forma, en su perfume, en su tamaño, etc., abstraemos, y la idea de blancura, tomada así aisladamente, es una idea abstracta. Resulta de esto que abstractar es aplicar la atención á ciertos objetos ó á ciertas partes de

(1) Tomo III, sección 1.^a, capítulo II, núm. 238.

ellos, olvidando los otros, desatendiéndolos; es descomponer el conjunto confuso de las cosas, considerar separado lo que se halla unido y aun es inseparable en la realidad: así, cuando consideramos en el espíritu aisladamente una sola de sus facultades, ó no más que una de sus propiedades, hacemos abstracción de las restantes, abstraemos. Según esto, la *abstracción* pudiera definirse diciendo que es *una función intelectual, un caso particular de la atención, que consiste en considerar aisladamente una cosa que no existe aislada en la realidad.*

En este concepto, nosotros abstraemos: 1.º, cuando consideramos la substancia como cosa distinta de sus cualidades (la idea de materia independientemente de las propiedades de ésta, la de alma con independencia de las suyas, etc.); 2.º, cuando consideramos las cualidades sin la substancia (las cualidades de los cuerpos sin pensar en la materia en que residen, y las propiedades del alma, olvidando el principio espiritual que manifiestan); y 3.º, cuando concebimos una cualidad aparte de otras cualidades de que es inseparable (la luz sin la extensión, una dimensión sin las otras, una facultad anímica sin las restantes, etc.). Resulta de esto que la abstracción, como el análisis, descompone el objeto; pero mientras que el análisis lo divide, si es real, en partes también reales, la abstracción separa, no partes efectivamente separables, sino cualidades que sólo mental y ficticiamente pueden aislarse. De modo que lo abstracto no existe más que en el pensamiento, por lo cual se distingue de lo concreto, que es lo que existe realmente; mientras que éste es *complejo*, y nos es dado en la experiencia con todos sus elementos, lo abstracto es *simple* y construído por la inteligencia.

Cuanto acabamos de decir muestra el valor psicológico de la abstracción. Supone un trabajo mental en el que el espíritu revela su propia actividad, y sin el que no habría generalización posible, ni, en lo tanto, ciencia. Aunque la abstracción no sea, como ya hemos indicado, lo mismo que el análisis, sin la facultad de abstraer no tendríamos la de analizar (y sabido es lo que el análisis importa en el desarrollo inte-

lectual y para la formación del conocimiento), pues el análisis supone el empleo de la abstracción, la cual, cuando de ella se apodera el espíritu del método, es un verdadero instrumento científico. Porque no pudiendo la inteligencia humana abarcarlo todo á la vez, tiene necesidad de simplificar el objeto de su estudio, y de aquí que en cada ciencia se estudie primero una parte, después otra, etc., haciendo abstracción de las demás: antes de sumar y multiplicar, por ejemplo, es preciso conocer las cifras, su valor absoluto y relativo, etc. En el fondo, no es la abstracción sino la atención misma fija en una cualidad de un objeto: esto dice lo bastante respecto del valor psicológico de la abstracción. «Muchos errores, declara Lamoriguère, provienen de la falta de abstracción» (1).

72. Ya hemos dicho que la atención, aplicada á las relaciones de las cosas, se denomina *comparación*, no siendo ésta, como afirmara Condillac, una doble atención, sino como sostiene Janet, un acto único de atención aplicada á la percepción de las relaciones entre las cosas. La definición más general y la que estimamos más exacta de la comparación, es la que se da diciendo que es la *función en cuya virtud dirige la inteligencia su atención sucesivamente sobre dos ó varios objetos ó partes de éstos para hallar sus semejanzas ó sus diferencias*. El valor de las comparaciones depende en gran manera de las ideas que nos formamos de las cosas; y como para formarnos estas ideas de un modo preciso y cabal necesitamos descomponerlas, claro es que mientras más las descompongamos mejor las conoceremos y mejor hallaremos las analogías que las aproximan y las diferencias que las separan: he aquí por qué hemos dicho que la comparación es una continuación y consecuencia de la abstracción, que la prepara.

(1) Para el estudio de todo lo concerniente á esta función intelectual, conviene consultar este libro: QUEYRAT (Federico). *La abstracción y su papel en la educación. Estudio de Psicología aplicada*. Paris, Félix Alcan, 1895. Un vol. de la «Biblioteca de Filosofía contemporánea». Es recomendable, sobre todo, el cap. V, que trata de los «Medios propios para desenvolver la capacidad de abstracción».

El valor que tiene la comparación por lo que concierne á la formación del conocimiento, se comprende considerando que éste tiene por base la comparación, y que comparando los objetos es como mejor distinguimos y apreciamos sus cualidades, como los conocemos mejor (1). La comparación es, pues, un verdadero instrumento de precisión y comprobación del conocimiento de las cosas; de aquí que se le tome como un excelente medio de enseñanza y de una suerte de gimnasia para el desenvolvimiento de la inteligencia. Recordemos, para mejor comprender el papel de la comparación, que no hay seres ni cosas entre las cuales no puedan establecerse comparaciones. «Dos objetos, dice á este propósito M. Joly, completamente semejantes no podrían compararse, pues todos los indiscernibles se confunden, según la máxima de Leibnitz. Entre dos objetos que no tuvieran absolutamente nada de común, tampoco se podrían establecer comparaciones, pues no habría en ellos nada que pudiera determinar á la inteligencia á ir de un lado á otro de esos objetos. Pero en la Naturaleza no se realiza ninguna de estas hipótesis: por distantes que se hallen dos seres, tienen siempre alguna propiedad común; ambos se hallan sometidos igualmente á alguna de las leyes más elementales de la existencia; y por semejantes que parezcan dos individuos, por el solo hecho de que son individuos distintos y separados, puede tenerse la seguridad de que existen entre ellos diferencias, ya cuantitativas, ya cualitativas, ora de situación, etc.» (2).

(1) Para los niños, sobre todo, es la comparación un excelente y fecundo instrumento de conocimiento. Por esto en los procedimientos modernos se acude con preferencia á las comparaciones, facilitadas por medio de los contrastes, que tanto ayudan á hallar las diferencias, y de los intermedios, que tanto sirven para encontrar las analogías. De aquí la importancia que en la pedagogía fröbeliana se concede á la llamada *Ley de los contrastes y los intermedios*.

(2) Las nociones debidas á la comparación se llaman *relativas*, en oposición á las nociones *absolutas*. He aquí cómo explica Locke la diferencia entre ambas clases de términos: «Cuando considero á tal hombre en sí mismo, en cuanto individuo, la noción que formo nada tiene de

73. La comparación, dice Joly, entraña á su vez otra operación, la *generalización*. En efecto; nosotros no podemos formarnos una idea en particular de cada uno de los infinitos objetos que pueden presentarse á nuestra consideración, y con el fin de conocerlos en cuanto nos sea posible, nos valemos de la comparación para agruparlos, teniendo en cuenta lo que en ellos haya de común en sus caracteres y atributos; de este modo llegamos como á condensar nuestros conocimientos, mirando los seres por el lado en que se aproximan unos ó á otros y reuniendo un gran número de ideas en una sola, que es á lo que se llama generalizar. Así, pues, generalizar es formar grupos, por ejemplo, de géneros y de especies (el género masculino, la especie humana), ó de otro modo, fijar la atención en la unidad á la que el espíritu ha referido la pluralidad inde-

relativa, y puedo considerarla, en su consecuencia, como *absoluta*; pero si le considero como *esposo*, como *padre*, designo al mismo tiempo alguna otra persona distinta de él, á saber, su mujer, sus hijos. Cuando digo de un objeto que es *más blanco*, pienso en alguna cosa que es menos blanca. En una palabra; los términos relativos son los que elevan el pensamiento más allá del sujeto mismo que recibe la denominación». De donde se sigue, añade JANET, que los términos absolutos son los que pensamos completamente solos sin pensar en otra cosa, y los relativos los que implican otra noción que la que representan. Así, el término *cuadrado* se basta á sí mismo como el de *árbol*; pero *más grande*, *más pequeño*, *más nuevo*, *más viejo*, son términos que implican comparación con alguna otra cosa: los primeros son absolutos, y los segundos relativos. Sobre los términos relativos establece LOCKE las proposiciones siguientes: 1.^a Hay términos que son positivos ó absolutos en apariencia, y que en realidad son relativos. 2.^a La relación difiere de las cosas que son los sujetos de ella. 3.^a Puede haber cambio de relación sin que sobrevenga ningún cambio en el sujeto. 4.^a No puede haber relación sino entre dos cosas. 5.^a No hay cosa alguna sobre la cual no pueda hacerse un número casi infinito de consideraciones, con relación á otras cosas. 6.^a Las ideas de relación son frecuentemente más claras que las de las cosas que son los sujetos de ellas. Y 7.^a Todas las relaciones se reducen á ideas simples, es decir, á percepciones elementales dadas inmediatamente por la percepción de los sentidos y la memoria. — Las principales ideas debidas á la comparación son las de lo *semejante* y lo *diferente*, del *menos* y del *más*, de lo *grande* y de lo *pequeño*, etc.

finida de los individuos presentes, pasados y venideros, ciertos ó posibles, que concibe dotados de caracteres comunes; es, como añade el autor citado, una operación que nos permite clasificar los seres, ó sea hacer entrar en esos grupos unos en otros. De aquí que se defina la generalización diciendo que es la *función intelectual en cuya virtud concebimos ideas que se aplican á un número mayor ó menor de individuos.*

La generalización supone el trabajo preciso de la atención y de la percepción, y más inmediatamente de la abstracción, que suprime las diferencias, y de la comparación, que señala las semejanzas. Las ideas que se obtienen mediante esa función se denominan *ideas generales*, que son las que, aplicándose á un número indeterminado de objetos y reteniendo lo que éstos tienen de semejante, abstracción hecha de sus diferencias, refiere la multitud de esos objetos á la unidad (1). Toda idea general es una idea abstracta aplicada á un número mayor ó menor de objetos, en cuanto que para encontrar en qué se semejan éstos y sólo considerar lo que tienen de común, se hace necesario eliminar por abstracción lo que tienen de distinto y de diferente. Mas de esto no se sigue que toda idea abstracta sea una idea general, si bien tiende á convertirse en tal muy pronto; pero, al principio, es comúnmente una idea particular.

(1) Nuestra inteligencia puede formar cuatro especies de ideas generales, á saber : 1.^a Las ideas de seres ó substancias, como las de hombre, animal, planta, etc., que, según LOCKE, son colecciones de cosas simples concebidas como unidas en un solo sujeto, al cual pertenecen y en el que subsisten. 2.^a Las ideas generales de modos simples, que son las que expresan cualidades ó maneras de ser que el espíritu puede representarse completamente en una idea una y simple. 3.^a Las ideas generales de modos complejos, que son combinaciones de ideas simples que sólo se miran como señales características de cada ser que tenga una existencia fija, pero como ideas separadas é independientes que el espíritu une en el conjunto (las ideas de amistad, de entusiasmo, de obligación, de hipocresía, etc.). Y 4.^a Las ideas generales de conexiones ó de relaciones que por otra parte envuelven en sí, por decirlo de este modo, ideas de substancias é ideas de modos. (V. JOLY, ob. cit., pág. 87.)

En el trabajo de la generalización, ó sea en la formación de las ideas generales, se ofrecen multitud de grados que constituyen una escala casi infinita que, apoyándose en la idea de tal ó cual individuo, se eleva hasta la de ser ó existencia. En todos ellos se encuentran dos caracteres que resultan de los grados mismos de su generalidad, constituyendo una doble propiedad de las ideas generales, y son: la *extensión*, que se refiere al número de objetos á los cuales se aplica la idea general, y la *comprensión*, que hace referencia al número de las cualidades ó atributos comunes á esos objetos. Estas dos propiedades están en razón inversa entre sí, pues que mientras una idea tiene más extensión, menos tiene de comprensión, y viceversa. Así, por ejemplo, la idea de *ser* es más extensa y menos comprensiva que la de *animal*, pues que mientras que en ella se comprenden más individuos, los atributos ó caracteres comunes á éstos son más limitados. Lo propio puede decirse respecto de las ideas generales de *animal* y *hombre*: en la primera se comprenden todos los seres que están dotados de movimiento, sensibilidad é inteligencia, en cualquier grado que sea, y en la segunda sólo los que á estas propiedades reúnen algunas otras, como la de la racionalidad, los hombres solamente; en cambio, entre todos los hombres existen mayor número de caracteres comunes que entre todos los animales. Otro tanto pudiéramos decir, descendiendo en la escala, comparando las ideas de *hombre* y de *raza*. De estas indicaciones resulta que mientras que ninguna idea tiene más extensión que la de ser, ninguna tiene menos comprensión que ella, pues que abarcando todos los seres, no responde más que á un solo carácter común: el de la existencia.

El valor psicológico de la generalización es notorio á todas luces. Como dice Joly, «cuando se considera la subordinación de las ideas generales es cuando principalmente se puede apreciar su importancia, pues si la abstracción nos permite distinguir con precisión los detalles de un todo, por la generalización es por la que podemos conocer las relaciones, las leyes, los conjuntos; sin ella se perdería el pensamiento en la multiplicidad y en la variedad indefinidas de los fenómenos,

y ni el razonamiento ni la ciencia serían posibles» (1). «La generalización, añade Janet, es el carácter esencial de lo que se llama razón, y en tanto que de ella se sirve puede distinguirse el hombre de la bestia, ó el hombre inteligente del idiota. Según Descartes, por este signo podría distinguirse un ser inteligente de un autómeta. En esta facultad está, según Bossuet, el principio de la invención y del progreso».

74. Veamos ahora cómo, en qué grado y con qué alcance se manifiestan en los niños las tres funciones en que acabamos de ocuparnos.

Empezando por la *abstracción*, hay que convenir en que su uso nos es muy familiar, en cuanto que, como ya hemos dicho, la atención implica abstracción, y aun la misma percepción exterior no puede ejercerse sin abstraer. Ejercitase espontáneamente la abstracción desde que los sentidos funcionan, pues que cada uno de éstos nos hace percibir un orden distinto de nociones (las relativas á los sonidos, los colores, la extensión, etc.), que nosotros somos llevados naturalmente á considerar aisladas entre sí y aun de los objetos que nos las suministran: de aquí que haya podido decir Laromiguière que los sentidos son como máquinas de abstraer; y de aquí también que el hombre menos instruído, como el más culto, haga uso constante de la abstracción, aunque sin saberlo, pues que las percepciones exteriores que continuamente nos proporcio-

(1) «Sin la generalización, dice por su parte el pedagogo ROUSSELOT, no habría ciencia posible, porque no habría ni clasificación para poner orden en la multiplicación casi infinita de los fenómenos y de los seres, ni leyes para dar la razón de los hechos, ni reglas de cualquier índole que fueren. No habría gramática ni álgebra, pedagogía ni física, geometría ni química, historia ni botánica; no habría ni moral, ni lógica, ni jurisprudencia, ni medicina, ni ciencia, ni arte, nada, en una palabra, de lo que lleva el carácter de la teoría y se eleva por encima de los fenómenos. Las leyes de la gravedad, de la velocidad del sonido, del calor, de la luz; los preceptos de la medicina y de la higiene; las reglas de la gramática y del cálculo; las definiciones, etc., son ideas generales. La ciencia tiene, pues, por objeto las ideas generales, que son su expresión cuando son exactas». (Ob. cit., pág. 499.)

nan los sentidos, originan series no interrumpidas de abstracciones (1).

De esto ha de inferirse que la abstracción en los niños depende de esas percepciones. Mediante el progreso de sus sentidos, empieza el niño desde muy pronto á distinguir las personas de los objetos, unas personas de otras, los colores unos de otros, etc. Supone este desarrollo, que ya hemos señalado al tratar de la sensación, un cierto y laborioso trabajo de agrupamiento, de diferenciación, de asociación, de percepciones, y con él empieza el trabajo de análisis que conduce á la síntesis, que á su vez ofrece materia inagotable de nuevos análisis. El trabajo de percepción á que aquí nos referimos, trae consigo progresos innegables de la facultad de discernimiento en el niño, pues que á medida que sus percepciones se diferencian mejor y se precisan y ensanchan más, hace el niño las distinciones que acabamos de indicar, al punto de no confundir á su madre con su nodriza, ni á ésta con sus hermanos, ni al gato con el perro, ni unos colores con otros, etc. Pues este trabajo de discernimiento, que es la base del análisis, lo es también en el niño de la facultad de abstraer.

«Mis observaciones, dice Preyer, establecen con certidumbre que la facultad de abstraer puede manifestarse desde

(1) «La misma percepción exterior, dice M. JOLY, no puede ejercerse sin abstracción. Raramente se nos presenta un objeto dos veces seguidas bajo el mismo aspecto; raramente las impresiones que produce son idénticas, ya porque ha ocurrido en él algún ligero cambio, ya porque han variado las circunstancias y el medio, ó bien porque nuestros órganos sensorios no están absolutamente en el mismo estado. Mas nuestro espíritu elimina las impresiones accidentales, no las tiene en cuenta, y sólo concentra su atención sobre lo que en cada fenómeno y en cada ser hay de más estable y de más constante. Por esto el hombre reconoce los objetos que le rodean; estos objetos se fijan en su pensamiento con sus caracteres esenciales y constitutivos; él los ve, por decirlo así, en ellos mismos, sin preocuparse de lo que hay de fortuito y de pasajero, ya en sus relaciones actuales con los objetos cercanos, ya en la impresión que ellos producen sobre sus órganos; por esto, en fin, se halla el hombre en estado de designar esos objetos, de clasificarlos, de definirlos, de nombrarlos: todo esto es debido, en resumen, á una serie no interrumpida de abstracciones». (Ob. cit., págs. 78 y 79.)

el primer año, bien que sea incompleta. Los niños descubren constantemente un signo categórico; por ejemplo, el aspecto blanco de la leche. La abstracción consiste en este caso en el hecho de aislar su carácter de entre un número infinito de sensaciones visuales y en constituir una noción. El hecho de que el niño, algunos meses más tarde, comienza á dar un nombre á esa noción con una palabra rudimentaria, es una prueba objetiva de esta abstracción que en nada ha concurrido á formar la noción, pero que ha sido la consecuencia» (1).

Claro es que al principio las abstracciones que hacen los niños son muy rudimentarias y lo menos abstractas posibles. Si les ponéis delante una bujía encendida, se fijarán en la luz, que, por ser lo que más brilla, es lo que más solicita su atención. Á la vista de varias flores de color distinto, fijarán más su atención en la del color más vivo, y siempre más en el color, que es lo que más fuertemente les impresiona, que en la forma, á la cual no atienden, por concentrar toda su atención en lo que más les impresiona, en los colores. De este modo va adquiriendo la inteligencia del niño la idea abstracta de color y se va ejercitando en el trabajo de abstraer; así empieza el niño á adquirir idea de tales ó cuales cualidades, separadas de otras y aun del objeto en que se dan, es decir, ideas abstractas. Pero obsérvese que estas ideas no entran en las inteligencias infantiles sino en relación con otras ideas concretas, recordadas por la memoria y la imaginación; así, cuando la idea de sonido ó de color se forma en el niño, es ya de por sí una idea abstracta; pero siempre que éste la recuerde será asociándole una idea concreta, la idea de un objeto en el que se da la cualidad que posee la idea abstracta. Además, como observa M. Houzeau, el niño sólo hace al principio la distinción entre un simple objeto y la pluralidad: á la edad de diez y ocho meses distinguen entre uno, dos y varios; á los tres años, conocen uno, dos, tres y cuatro, en lo cual se detiene bastante tiempo (2).

(1) PREYER, ob. cit. cap. XVI.

(2) Con este motivo hace notar el citado HOUZEAU, que los brahmi-

De las indicaciones que preceden puede colegirse que desde muy temprana edad son capaces los niños de abstraer, que «no sienten por ello la repugnancia que generalmente se cree» (Queyrat, ob. cit.), y que se ejercitan en la abstracción á propósito de la noción concreta de los objetos materiales (1). A este propósito, dice M. Rousselot, fundándose en las observaciones y las experiencias hechas por Bernard Perez: «Lo abstracto no puede, pues, penetrar en la inteligencia infantil sino con ocasión y bajo la cobertura de lo concreto; en esta condición es preciso realizar la abstracción hasta que el niño sea capaz de concebirla sin su concurso. La historia de las lenguas está en esto de acuerdo con la psicología experimental. La infancia de los pueblos, como la de los individuos, tiene necesidad de materializar las ideas abstractas» (2). Relativamente al ejercicio de la abstracción fundada en la noción concreta de objetos inmateriales, dice el mismo autor que «la abstracción se verifica con bastante más dificultad y aun no se hace: un niño de dos años comprende lo que significan las palabras: *papá es bueno, el niño es malo*, ó al menos puede darlas cierto sentido; pero no comprende del todo lo que significan las palabras *bondad, maldad* y tantas otras de uso corriente. Ésta es una de las razones por las cuales los niños, aun en una edad

mines sólo enseñan á contar hasta cuatro en la primera clase de las escuelas, y hasta la segunda, no los ejercitan en contar hasta veinte; en Europa, añade, se observa que es precisa la edad de seis ó siete años para contar hasta diez, y cerca de los diez años para llegar á ciento, lo cual no es completamente exacto, por más que BERNARD PEREZ diga, como veremos al tratar del juicio, que sus observaciones personales no le han suministrado ninguna indicación en contra y apoye esta opinión con ejemplos.

(1) M. BERNARD PEREZ, que ha hecho tan abundantes y delicadas observaciones sobre estas materias, dice «que nos es imposible pensar en alguna idea abstracta de blanco, de rojo, de sonido grave ó agudo, de belleza, de fealdad, de bondad, de vicio, de moralidad, de número, de espacio, de extensión, de otro modo que imaginando cualquier objeto particular, más ó menos determinado en sus formas, y al que el abstracto que concebimos mentalmente viene inmediatamente á juntarse para concretarse». (Ob. cit., pág. 435.)

(2). Ob. cit., pág. 204.

más adelantada, comprenden tan poco el lenguaje de las personas mayores, y en las que éstas no piensan lo bastante cuando hablan á los niños ó les dan libros para leer».

Claro es que con los progresos de la edad, la abstracción se hace menos difícil al niño, para el que poco á poco se ensancha el campo de las ideas abstractas. Contribuye á esto muy particularmente la palabra, ó mejor, la inteligencia que á medida que avanza en su desarrollo y cultura, adquiere el niño del lenguaje, del que por lo mismo han considerado como una derivación la abstracción filósofos de tanta respetabilidad como Locke y Condillac. Pero debe tenerse en cuenta que, como muy oportunamente nota uno de los autores antes citados, «el lenguaje fija hasta cierto punto, precisa y delimita, pero no engendra lo que se llaman ideas abstractas» (1), y que aun en la época en que los niños se sirven convenientemente

(1) «La idea más abstracta, añade BERNARD PEREZ, que es el autor aludido, equivale á la concepción del signo más abstracto, es decir, á una idea sensible, á un cierto concreto simplificado». (Ob. cit., pág. 135). En apoyo de su tesis cita más adelante el mismo autor algunos pasajes de *La Physiologie du système nerveux*, de VULPIAN, de los que resulta que, lejos de rehusarse la fuerza de abstraer á los niños que no hablan todavía, debe reconocérsela hasta á ciertos animales». Hay, dice el citado VULPIAN, abstracciones relativas á los efectos materiales, ó más bien á las sensaciones que éstos producen en nosotros. Tales son, por ejemplo, las abstracciones por las que nos formamos ideas de los árboles, de los perros, del rojo, del verde, de tal ó cual sonido, etc. En una palabra, hay abstracciones sensibles, es decir, formadas con la ayuda de propiedades sensibles. Pues bien; me parece difícil rehusar esas ideas abstractas, al menos en parte, á los animales superiores, pues es evidente que sobre estas ideas ejercitan á veces su memoria, su reflexión, su razonamiento. En cuanto á las ideas generales abstractas, me parece completamente dudoso que los animales las tengan, que posean la menor idea abstracta de lo infinito, del tiempo, del espacio, de las dimensiones, de los números, de las relaciones, etc. Lo que me confirma en esta convicción de que ellos no tienen ideas abstractas, es que yo no estoy seguro de que el hombre mismo las tenga. En este punto estamos expuestos á una ilusión sobre la cual se ha insistido muy poco. Los animales, ó por lo menos ciertos de ellos, tienen una especie de lenguaje que les permite entrar en comunicación los unos con los otros, ya por variaciones ó modulaciones de la voz, ya por otros ruidos particulares,

del lenguaje, son poco dados á la abstracción, en la cual hallan siempre dificultades, sobre todo cuando no se apoya en representaciones objetivas suficientemente determinadas. He aquí algunos ejemplos que en apoyo de esta tesis cita el autor nombrado: Un niño de dos años comprendía muy bien el sentido de estas frases: «este vaso es más grande que este tapón; *bebé* es un buen muchacho; el perro es malo»; pero á los tres años no comprendía el sentido de locuciones como éstas: «el grandor de esta casa; la bondad de papá; la maldad del perro», no obstante la semejanza de los sonidos entre las palabras abstractas y los adjetivos correspondientes.—Una niña de veintitrés meses recitaba de corrido los nombres de los colores principales, pero no sabía determinar más que un pequeño número de ellos sobre los objetos. Su padre sacó sucesivamente de la biblioteca libros que le fué enseñando, preguntándole de qué color era cada uno: es blanco, es negro, es azul, es rojo, respondía la niña, indicando exactamente el color de los libros que se le mostraban. Hubo uno cuyo color no supo determinar; éste no es ni rojo ni azul, dijo después de titubear algunos segundos. Insistiendo su padre para que le

ora por contactos graduados. Relativamente á este último modo, nada conocemos más notable que el lenguaje antenal de las hormigas, descrito por Huber. Mas, en definitiva, esos modos de lenguaje son bien diferentes de los del hombre. Sólo éste posee el verdadero lenguaje articulado; él solo puede hacer abstracciones muy variadas con la ayuda de ese lenguaje; él solo, yo no tengo necesidad de decirlo, puede también hacer abstracciones metafísicas. Pero de que por palabras conve-nidas se hayan podido representar esas abstracciones, no debe deducirse, como una conclusión necesaria, que el hombre posea ideas metafísicas abstractas. Apenas hay ideas posibles fuera de los casos en que hay posibilidad de una representación intelectual más ó menos precisa.—El reputado pedagogo M. ROGER DE GUIMPS, que partiendo de la idea de que la abstracción no existe más que en el pensamiento, y que éste sólo podemos examinarlo en el lenguaje que lo expresa, dice que la abstracción no puede comprobarse hasta la época en que el niño comienza á hablar, afirma, apoyado en varios ejemplos, que «la facultad de abstracción, necesaria al pensamiento y al lenguaje, está ya en actividad en la inteligencia del niño que comienza á hablar». (*La Philosophie et la pratique de l'éducation*, págs. 19 y 20.)

dijese el color del libro, la niña contestó que era, ni rojo, ni azul, ni blanco del todo. No encontraba la palabra *amarillo*, aunque estuviese bien impresa en su memoria y el color amarillo le fuese tan conocido en sí mismo y como distinto de los otros, pues que añadió: «como el sombrero de la niña pequeña». Su vacilación provenía más de la dificultad de provocar una idea relativamente abstracta, que de la de recordar una palabra bien conocida. En efecto; otro día se equivocó la misma niña respecto del color verde, del que no supo decir el nombre á propósito de una cinta, y todavía otra vez respecto del amarillo; pues habiéndole dicho su padre que fuese á buscar en su mesa un papel amarillo, lo trajo de tres colores, ninguno de los cuales era el pedido.

Pudieran multiplicarse los ejemplos de esta naturaleza, en los cuales se pondría de manifiesto una vez más que si los niños son capaces de abstraer, y abstraen en efecto, no sin dificultad se quedan con las ideas abstractas, y que las que comprenden llegan á su inteligencia en relación siempre con ideas concretas. Lo que debemos añadir es que con la inteligencia del lenguaje contribuyen á ensanchar el círculo de las ideas abstractas los ejercicios aritméticos. A este propósito, dice M. Rousselot, antes citado: «El niño aprende las cifras que son signos abstractos, pero al fin signos; retiene palabras abstractas que oye pronunciar con frecuencia, como *hora*, *kilómetro*, y concluye por comprenderlas, al menos aproximadamente, si se le explica el significado con relación á alguna idea concreta. La palabra *hora* está vacía de sentido en cuanto no responda á un espacio de tiempo determinado de que el niño haya podido darse cuenta: es el tiempo que dura el paseo cotidiano, ó la lección, ó el recreo... Un kilómetro es la distancia de la casa que habita el niño á la en que mora tal persona conocida suya».

75. Como la comparación depende en gran manera de las percepciones que recibimos, de la fuerza de atención y del trabajo de abstracción, resulta que los niños muy pequeños no pueden hacer comparaciones. Necesitan para hacerlas cierto desarrollo intelectual que les permita adquirir una idea preci-

sa de las relaciones, pues sólo cuando las tiene busca éstas. Sin embargo, algún trabajo de comparación realiza ya el niño de un mes que vacila en beber el agua azucarada en vez de leche, ó que rehusa beber agua pura, ó que gesticula y se desespera cuando toma una medicina. Según las observaciones hechas por varios autores, entre ellos Bernard Perez, á los tres meses parece que los niños están en aptitud de comprender un gran número de semejanzas y de diferencias, y, en lo tanto, de establecer comparaciones. Mas éstas no son precisas aún, y bien puede asegurarse que hasta la edad de quince ó veinte meses, ó mejor de dos años, no se valen los niños con algún sentido y cierta latitud de la comparación.

«Esta aptitud tardía para la comparación, dice el autor que acabamos de citar, se funda en la naturaleza de la atención. Es ésta tan corta y tan movible en el niño pequeño, que éste no observa sino muy superficialmente los objetos, y aun los objetos que le interesan, que solicitan vivamente su curiosidad, es decir, su sensibilidad, y no los observa con frecuencia más que desde el punto de vista de las emociones particulares que les procuran en un momento dado. Un niño de tres meses trata de coger, de palpar, de levantar, de llevar á su boca, de arrojar un objeto que cae en sus manos; y sea por curiosidad, sea por actividad satisfecha, el objeto es inmediatamente conocido y dejado por otro, salvo que sea cogido de nuevo en algunos instantes. Él es relativamente tan ignorante, que tiene muy pocas cosas que ver en un objeto, sobre todo en un objeto que no posee, como los seres animados, el don de modificarse, de renovar á cada instante la curiosidad que inspira. Es preciso, para observar bien, saber y querer observar. Por esto el pequeñuelo que no habla se contenta con notar al paso analogías y diferencias groseras; el pasado le interesa menos que el presente, y le interesa muy poco la necesidad de comparar».

Empero llegado el niño á la edad indicada, en la que el trabajo intelectual y el uso de la palabra le prestan una gran ayuda, se entrega con más frecuencia y ahinco á buscar las semejanzas, más que las diferencias (á las que no presta tanta

atención) de los objetos que tiene delante. A los dos años y medio compara ya mucho, y mediante esta función intelectual aprende á conocer bien los objetos. Dice que tal hombre tiene barba ó levita como papá, que tal mujer lleva una cinta azul como mamá; que la muñeca de su hermanita tiene un vestido rosa como ésta; que mamá tiene reloj como papá; que tal objeto rueda como una pelota; que la pelota rueda y la muñeca no; que ésta llora como el niño, etc. Mediante esta observación de las semejanzas que aproximan los objetos y de las diferencias que los separan, no sólo se ejercitan los niños en la comparación, en la que desde dicha edad en adelante hacen grandes progresos, sino también en el análisis y la abstracción, y con todo ello adquieren ideas más exactas y cabales de las cosas. He aquí por qué los ejercicios de comparación tienen tan gran importancia para el desarrollo intelectual, y por qué se les concede cada vez más lugar en las tareas escolares, muy especialmente tratándose de párvulos (1).

76. La comparación prepara la generalización, la cual parece que ofrece ménos dificultades á los niños que la abstracción. Puede decirse que en un principio, la generalización no es más que la comparación. Por ejemplo, cuando un niño llama *papá* á todos los hombres que tienen barba y gastan gabán y sombrero lo mismo que su padre, generaliza, pero lo hace por vía de comparación, agrupando las semejanzas que encuentra entre dichos hombres y su padre. Y es que los niños no encuentran gran dificultad en agrupar los objetos por ciertos caracteres comunes que reconocen en ellos, con lo que,

(1) En toda Escuela donde se aspire á preparar bien la inteligencia, á forjarla antes que á amueblarla, debe atenderse á ejercitar á los niños en la comparación, para la que tanto se prestan los ejercicios de intuición y su forma más apropiada, las *lecciones de cosas*. Los procedimientos de los *Jardines de la infancia* son muy adecuados para ejercitar á los niños en la comparación, por lo que convendría generalizarlos, en la gradación debida, á las demás Escuelas primarias, máxime cuando la comparación implica el análisis, á que tan inclinados son los niños, y que tanto papel juega en la formación del conocimiento y en la educación de la inteligencia, por lo tanto.

al compararlos, los identifican también. Bajo una palabra agrupan los niños los objetos, teniendo en cuenta sus caracteres: perros, caballos, casas, juguetes, alimentos, etc., y cada una de estas palabras representa en el fondo una idea general.

«En realidad, dice á este propósito M. Janet (1), se simplifica mucho en la mayoría de los casos ese trabajo por que recibimos gran parte de las ideas generales, enteramente formadas, de la educación y el lenguaje. Enseñando los padres á sus hijos el nombre de todos los objetos y el mismo nombre para cada clase de objetos, les abrevian infinitamente el trabajo de comparación y de abstracción que sería necesario. Por ejemplo, pronunciando la palabra *dada* (voz con que los niños franceses designan el caballo) delante de todos los caballos que se les hace ver, se les suministra enteramente formada la unidad de concepto, aplicable á todos los caballos. Sin embargo, la función de generalización, por simplificada y facilitada que sea en virtud de esto, no se halla completamente anulada; pues cuando el niño aplica por sí propio y por la vez primera el mismo nombre á un caballo nuevo sin que se le diga, es preciso que haya notado algunas analogías entre éste y otros caballos. El hecho es todavía mucho más evidente cuando el niño generaliza palabras individuales: por ejemplo, los niños comienzan por aplicar la palabra *papá* á todos los hombres que ven (2); pero evidentemente no se les ha enseñado esto, porque en el pensamiento de los padres la palabra *papá* se aplica exclusivamente á un individuo». Las ideas generales,

(1) *Traité élémentaire de philosophie*, pág. 461.

(2) M. JANET hace aquí la salvedad, mediante una nota (pág. 462), de que los niños generalizan menos la palabra *mamá* que la de *papá*, sin duda, dice, porque estando más en contacto con la madre que con el padre, la individualizan más. La observación, como dice el citado ROUSSELOT, es muy atinada, y el hecho que implica es una prueba más de la superioridad intelectual del niño pequeño aun sobre el animal mas inteligente; lo cual debe tenerse muy en cuenta en la psicología comparada, á que tanta afición muestra BERNARD PEREZ en sus trabajos de psicología infantil.

pudiéramos concluir de las consideraciones que quedan apuntadas, lejos de ser las más difíciles de obtener y concebir, son, como lo hace observar Leibnitz, las más fáciles de formar, á la vez que las más útiles, y los términos generales son precisamente los más cómodos. «Los niños, dice este filósofo, y los que no saben sino muy poco el lenguaje que quieren hablar ó la materia de que hablan, se sirven de los términos generales, como *cosa, planta, animal*, en vez de emplear los términos propios que les faltan».

De aquí que la generalización se observe muy pronto en los niños, si bien no todos los que de estas materias tratan están de acuerdo respecto de la época en que las inteligencias infantiles empiezan á generalizar. La mayoría, entre ellos Max Müller y Taine, sostiene que esto no se realiza hasta que el niño sabe hablar, porque «no hay ideas generales sin palabras» (1). Implica esto la tan debatida cuestión referente

(1) «En toda lengua, dice MÜLLER, hay una capa de palabras que pueden llamarse emocionales; esta capa es más ó menos mayor, según el genio y la historia de cada nación, y no se ve nunca enteramente oculta por las capas posteriores del lenguaje racional. La mayoría de las interjecciones y muchas palabras imitativas, pertenecen á esta clase; su carácter y su origen están perfectamente manifiestos, y nadie puede sostener que descansen sobre conceptos generales. Pero si eliminamos esta capa inorgánica, todo el resto del lenguaje, ya entre nosotros, ya entre los últimos de los salvajes, puede referirse á las *raíces*, y cada una de éstas es el signo de un concepto general... Estos conceptos se forman por lo que se llama la facultad de abstraer, palabra muy buena que designa la acción de descomponer intuiciones sensibles en sus partes constituyentes, despojar cada parte de su carácter momentáneo y concreto... ¿Cómo se ejecuta esta obra especial de la inteligencia humana, quiero decir, la formación y el empleo de los conceptos? ¿Son éstos posibles, ó al menos hay alguna vez conceptos efectuados, sin una forma exterior ó un cuerpo? Yo respondo decididamente que no. Si la lingüística ha probado alguna cosa, ha sido que un pensamiento conceptual ó discursivo no se puede desarrollar más que por palabras. No hay pensamiento sin palabras, como no hay palabras sin pensamiento». M. TAINÉ, que acepta estas observaciones, pretende hacer surgir, apoyándose en hechos recogidos sobre la formación de las ideas generales en los niños, estas ideas al mismo tiempo que los términos generales ó con ocasión de ellos, de una operación privativa del hombre que designa con el tér-

á las ideas generales y á los términos generales, que el citado Taine, fundándose en ciertas observaciones y siguiendo las huellas de su maestro Locke, resuelve diciendo que las ideas generales surgen al mismo tiempo que los términos generales ó con ocasión de éstos, mediante una operación especial que denomina *tendencia* á la generalización. Entre los varios hechos que cita M. Taine en apoyo de su tesis, merecen notarse algunos, por la idea que dan de lo que es la generalización en los niños. Hélos aquí :

«Á cada instante, dice, vemos esas tendencias operar en los niños y contra la lengua, de suerte que se ven obligados á rectificar su obra espontánea y prontamente. — Una niña de dos años y medio tenía al cuello una medalla bendita. Habiéndosele dicho que era el *bo-Du* (buen Dios), un día que estaba sobre las rodillas de su tío, cogió á éste un lente que llevaba diciéndole : «Este es el *bo-Du* de mi tío». Es claro que involuntaria y naturalmente había fabricado la niña una clase de individuos, para la cual no tenemos nombre, la de los pequeños objetos redondos con un agujero y pendientes del cuello por un cordón. — Un poco más tarde, la misma niña, con motivo de hacérsela nombrar las partes de su cara, decía después de vacilar un poco y tocando sus párpados : «Estas son las telas de los ojos». — Un niño de un año había viajado muchas veces en ferrocarril, y tanto la máquina con su silbido y su humo como el gran ruido que acompaña al tren le había impresionado; la primer palabra que hubo pronunciado, fué la de *fafer* (ferrocarril); y en adelante un barco de vapor, una cafetera calentada con espíritu de vino, cuantos objetos silban, hacen ruido y despiden humo, eran para él *fafer*. Otro instrumento muy desagradable á los niños (dispénsese el detalle, pues se trata de una lavativa), había dejado en el mismo niño una impresión bastante fuerte. Á causa del ruido que hace, había sido llamado el instrumento un *sizi*. Hasta los dos años y medio, todos los objetos largos, huecos y delgados,

mino vago de *tendencia* á la generalización, en apoyo de lo cual aduce ejemplos por el estilo de algunos de los que citamos en el texto.

como un estuche, un tubo, una trompeta, eran para él *zizi*, y no se aproximaba á ellos sin desconfianza. Estas dos ideas reinantes, el *zizi* y el *fafer*, eran dos puntos cardinales de su inteligencia; él *partía de ellas, para comprenderlo todo y para nombrarlo todo*».

De éstos y otros ejemplos aducidos por M. Taine, saca partido Bernard Perez para sostener su tesis de la existencia en los pequeñuelos de ideas generalmente independientes de lenguaje, de que éste es, háyase dicho lo que se quiera, un instrumento de precisión y fijación antes de serlo de formación para las ideas generales, y de que, en fin, la aptitud para generalizar de los pequeñuelos que no hablan, está fuera de duda. Sin negar nosotros la importancia que tiene el lenguaje — antes bien reconociéndola de todo punto — para ayudar á formar las ideas abstractas y generales, y después para fijarlas, no podemos menos de convenir, con Bernard Perez, en que estas ideas existen en las inteligencias infantiles independientemente del lenguaje, el cual no las crea. Recordemos á este propósito que *el hombre no piensa porque habla, sino que habla porque piensa*, y tengamos en cuenta que la generalización, tratándose de los niños á que aquí nos referimos, no es en definitiva más que una *similitud* más ó menos extensa; no es todavía, aun en la época en que el niño comienza á servirse con alguna inteligencia de la palabra, la facultad de aplicar una idea abstracta de cualidad á todo un grupo de objetos comparados entre sí; pues, como antes hemos dicho, al principio no es más que una especie de comparación por semejanzas, de identificación de los objetos agrupándolos por ciertos caracteres comunes.

77. De cuanto hasta aquí hemos dicho relativamente á la abstracción, la comparación y la generalización, resulta que estas tres funciones intelectuales tienen una grande y legítima importancia para la formación del conocimiento, por lo que la educación no puede desatenderlas, antes ha de cuidar de cultivarlas, si bien teniendo presentes ciertas reglas y evitando ciertos escollos de que en el lugar oportuno trataremos. Lo que ahora nos importa aquí observar es, que si no

debe abusarse de la abstracción y la generalización como en los métodos antiguos se hacía y aun se practica en muchas partes (sin duda porque este procedimiento es el más cómodo para el maestro, y la mayoría de los que enseñan se olvidan de que los niños empiezan en el desarrollo de la inteligencia por lo concreto y lo particular), tampoco debe caerse en el otro extremo, pretendiendo descartar por entero de los dominios de la educación el empleo de los procedimientos abstractos y deductivos, que á su tiempo, y dentro de límites convenientes, son de todo punto necesarios. En el antiguo método se abusó inconsideradamente de ellos, y de aquí la reacción en contra, que iniciada y mantenida por Montaigne, Rabelais, Rousseau, Condillac y otros, amenazaba suprimirlos por entero, si bien los mismos que en tal camino entrarán, no pudieron menos de incurrir en contradicción. La Pedagogía racional procura salvar todos los inconvenientes sin caer en ninguno de los dos extremos apuntados, para lo cual no hace otra cosa que inspirarse en la naturaleza humana y las leyes de su desenvolvimiento, teniendo muy en cuenta la manera como se nos ofrecen una y otras en el niño.

De aquí que en los modernos procedimientos de enseñanza, al paso que se procura dar bastante cabida á los ejercicios de análisis y de comparación, no se desatiendan los de abstracción y generalización, en la proporción y el lugar que á su tiempo diremos.

III

DE LAS OPERACIONES INTELECTUALES EN EL NIÑO

78. Consideración de las operaciones intelectuales desde el punto de vista del orden racional ó lógico.—79. Idem del cronológico ó espontáneo.—80. Análisis, valor psicológico é importancia del juicio.—81. Sus caracteres y manifestaciones en el niño.—82. Ejemplos en comprobación de la doctrinal precedente.—83. Análisis del raciocinio ó razonamiento.—84. La inducción.—85. La deducción.—86. Relaciones entre ambas formas del razonamiento.—87. Valor é importancia de ellas y en general del raciocinio.—88. Caracteres y manifestaciones de éste en los niños.—89. Ejemplos en comprobación de la doctrina precedente.

78. Al considerar las *operaciones* del pensar por lo que respecta á las inteligencias infantiles, conviene ante todo que recordemos que, según lo que al tratar de dichas operaciones quedó expuesto (1), éstas son tres: el *concepto*, el *juicio* y el *raciocinio*, y se nos ofrecen en este mismo orden, es decir, que la primera es el concepto y la última el raciocinio.

Estas tres operaciones, resultados de las tres funciones que antes hemos considerado, corresponden á las tres distintas maneras con que el objeto se nos ofrece lógica y sucesivamente: primero en su pura y total unidad, después en sus relaciones y, por último, en la armonía que resulta de la unión de la primera con la segunda, en cuyos tres momentos se engendran otras tantas operaciones (concebir, juzgar y raciocinar), que nos proporcionan: la primera, el conocimiento del objeto considerado en sí mismo, ó sea la noción ó concepto de él; la segunda, el conocimiento de las relaciones de los objetos, cuyo resultado será el conocimiento de la relación que une dos conceptos, que es á lo que se llama juicio; y la tercera, el conocimiento de la relación que existe entre dos ó más juicios, que es á lo que denominamos raciocinio.

Tal es el proceso del pensamiento según el *orden racional* ú *ontológico*, y según postulado de la razón.

79. Empero esta marcha no es la misma considerada *cro-*

(1) Tomo III, sección 4.ª, cap. II, números 241, 242 y 243.

nológicamente, que es como ahora debemos considerarla, puesto que tratamos de ver cómo se desenvuelve en el niño la actividad intelectual, y de apreciar las manifestaciones de este desenvolvimiento en el tiempo, lo que nos obliga á atender más que á la marcha *lógica* de la inteligencia, á su manifestación *espontánea*.

El orden cronológico es en el proceso del conocimiento el inverso del orden racional. Se empieza, sin duda, por las funciones de atender y percibir, como antes hemos dicho y es natural que sea, en cuanto que sin mirar ó atender al objeto no podemos verlo ó percibirlo, y sin esto no podemos conocerlo; pero el resultado de estos actos, mejor dicho, la formación del conocimiento, no se da ya de la misma manera. Repitiendo los actos de atención (1), de cuyo ejercicio resulta la reflexión, el niño percibe mejor y empieza á conocer los objetos, distinguiendo, formando juicios y aun racionios y no conceptos, que por más que virtualmente se hallen para la razón en los juicios (la atención implica siempre una idea ó noción total del objeto, un concepto de él), es por donde concluye.

Así, por ejemplo, si después de que un niño conoce el color rojo se le presenta otro que le sea desconocido, tal como el amarillo, sabrá distinguir el color nuevo del otro, pero no sabrá dar la noción de él ó decir su nombre, y dirá que *no es rojo*, con lo cual emite un juicio negativo al distinguir un color de otro. Si después de haberle dado á conocer una pelota se le muestra un cubo y se le pregunta qué es éste, tampoco sabrá dar el concepto ó noción de él, pero dirá que *no es una pelota*, que *no es redondo como la pelota*, que *no rueda como ella*, etc.; es decir, que empezando por hacer distinciones entre ambos objetos formula juicios en vista de las cualidades que en uno y otro le impresionan más, por cuyas impresiones, repetidas y variadas, se eleva en el conocimiento de los objetos hasta adquirir el concepto de ellos (2).

(1) No se olvide que el ejercicio de la atención es el gran medio que emplea la Pedagogía para dar una base sólida á la percepción; como que ésta es resultado natural de la atención.

(2) He quí por qué se dice que la educación de la inteligencia no es

Según, pues, este orden que hemos llamado espontáneo y cronológico, se desenvuelve en el niño el conocimiento por medio de impresiones variadas y repetidas (que adquiere mediante la intuición), y siguiendo una evolución que le lleva desde el juicio, que es por donde empieza, hasta la formación del concepto, que es por donde termina. No olvidemos que al formar el juicio, el concepto se halla ya implícito, que no explícito, en la inteligencia del niño. Y como el juicio lo forma por virtud de las impresiones que recibe, de la reflexión, del análisis y de la comparación, sumando y restando cualidades, así como, en cierto grado, de su poder de abstraer y generalizar, resulta que á las funciones de atender y percibir se unen estos otros elementos en el proceso del desenvolvimiento intelectual, cuyo grado más elevado en el niño es aquel en que adquiere los conceptos de las cosas, y partiendo de lo compuesto, lo concreto y lo particular, se eleva á lo simple, lo abstracto y lo general, con todo lo cual pone en ejercicio sus facultades superiores (1).

Estas observaciones nos inducen á tratar aquí de las dos últimas operaciones intelectuales: del *juicio* y del *raciocinio*.

80. Habiendo dicho ya lo que por juicio se entiende (2), debemos insistir sobre su importancia ó valor psicológico. «Si la inteligencia, dice Joly (3), no puede ejercitarse sin distin-

más, en último término, que una condensación de impresiones, y por qué tiene razón Joly cuando afirma que toda operación intelectual supone un juicio, en cuanto que éste consiste, como decía ARISTÓTELES, en afirmar algo de una cosa.

(1) De lo expuesto con ocasión de la marcha que para la formación del conocimiento sigue la inteligencia infantil, se desprende que sin hacer caso omiso de los procedimientos abstractos y deductivos, según lo que hemos indicado más arriba (77), el método ascendente es el más conveniente para la educación de los niños, por ser más adecuado y natural que el descendente, en cuanto que, como acabamos de ver, en el proceso para la formación del conocimiento, siguen aquéllos una marcha ascendente, inductiva (que no descendente, deductiva), que es la propia de las inteligencias que están formándose.

(2) Tomo III, sección 4.^a, cap. II, núm. 242.

(3) Ob. cit., pág. 94.

guir, sin comparar, no puede tampoco hacerlo sin afirmar, explícita ó implícitamente, verbalmente ó no; en otros términos: toda operación intelectual supone un juicio, pues el *juicio*, según la definición de Aristóteles, *es una operación que consiste en afirmar algo de una cosa cualquiera*. Nosotros no podemos comprobar una cosa sin creer en ella, y creer, afirmar y juzgar es todo uno. ¿Qué es percibir un objeto? Es conocer la forma, la posición, la distancia, las dimensiones, etc. Y conocer, por ejemplo, la distancia á que un objeto se encuentra de nosotros, ¿no es referir á él, mentalmente por lo menos, una afirmación? ¿Se puede formar una idea general sin afirmar que esta idea se extiende á tales individuos y comprende tales cualidades? Nosotros veremos, sin duda, que la imaginación nos hace concebir ficciones ó quimeras; pero todavía en esto afirmamos, ó la posibilidad de las cosas que concebimos, ó nuestro deseo de verlas realizadas... En una palabra, no podemos ni percibir, ni comparar, ni abstraer, ni generalizar, ni recordar, ni imaginar, sin hacer una afirmación ó un juicio. A esto puede objetarse que hay juicios negativos. Pero negar es evidentemente afirmar que una cosa no es, y esto es afirmar lo que es contradictorio. Por otra parte, emitir una duda, hacer una suposición ó una hipótesis, poner una restricción, subordinar su afirmación á una condición cualquiera, todo ello es mezclar la negación con la afirmación propiamente dicha. Esto es, pues, en último análisis, afirmar; es aún, en la mayoría de los casos, llevar á la vez dos ó más afirmaciones provisionales que nos proponemos comprobar, y entre las cuales nos reservamos escoger».

En cuanto que el juicio supone y como que resume todas las demás funciones y operaciones intelectuales, tiene un valor innegable como hecho psicológico. Formando juicios abstraemos, comparamos y generalizamos más ó menos explícita y conscientemente, á la vez que del mismo modo analizamos y sintetizamos. De aquí que haya podido decir Rousseau, no ya sólo que todo está encerrado en el verbo *ser* (que implícita ó explícitamente se halla contenido en toda proposición), sino que la facultad distintiva del ser activo é inteligente es la de

poder dar un sentido á la palabra *es* (1). Observemos, por otra parte, que el juicio interviene, no sólo en todos los actos de la vida intelectual, sino en los de la vida ordinaria, en la cual proceden la mayor parte de los errores de falsos juicios, de errores de juicio. El juicio es, como ha dicho Kant, el carácter distintivo de lo que se llama «buen sentido» (2); aplicado á las obras literarias y artísticas se llama *buen gusto*, es, según la definición de Voltaire, el «sentimiento delicado de las bellezas y de los defectos en todas las artes; con aplicación á nuestra conducta en la vida y en las relaciones con nuestros semejantes, se denomina *tacto*». En todos los casos, lo que resulta es que el juicio viene á ser la facultad de distinguir, de *discernir*, facultad que, según el psicólogo inglés Bain, es el punto de partida de la inteligencia, de cuyo ejercicio considera dicho autor como el comienzo la conciencia de la diferencia; nuestra inteligencia, añade el mismo autor, tiene por

(1) Recordemos á este propósito que, como queda indicado en el lugar á que hacemos referencia en la nota precedente, en el juicio hay que considerar dos términos y la relación que los une. Teniendo en cuenta que en el lenguaje se expresa el juicio por la proposición, y que ésta es el elemento fundamental del pensamiento, conviene recordar también que toda proposición comprende un sujeto, un atributo y un verbo, que expresa la relación entre ambos términos á que se refiere el *es* de Rousseau, en cuanto que es la palabra por excelencia (*verbum*). Estas tres partes de la proposición responden á los tres elementos del juicio, siendo el último, ó la cópula, la unión inteligible y racional de los otros dos y el principal en el pensamiento como en la palabra, que sé les el que más caracteriza la inteligencia humana.—Véase acerca de esto la obra citada de JOLY, págs. 92 y 93.

(2) «Y la falta de buen sentido, añade el mismo KANT, es un defecto que ninguna escuela podría corregir. Puede ofrecerse á un entendimiento limitado una porción de reglas y en cierto modo injertar en él esos conocimientos extraños; pero es preciso que el alumno posea ya por sí mismo la facultad de servirse de ellos exactamente. Un médico, un juez, un publicista, puede tener en la cabeza muchas reglas patológicas, jurídicas y políticas, y sin embargo, flaquear en su aplicación, ya porque le falte juicio natural, bien porque no se haya ejercitado en esta clase de juicios por ejemplos y negocios reales: de aquí que la gran utilidad de los ejemplos sea la de ejercitar el juicio».

Límite absoluto nuestra facultad de discernimiento, no entrando en juego las demás funciones intelectuales sino después que hemos comprobado una diferencia entre cierto número de objetos (1).

De aquí la gran importancia que concedemos á la formación, ó mejor dicho, á la cultura del juicio, que, como muy oportunamente se ha afirmado, es útil en todas las partes y en todos los usos de la vida. No es sólo en las ciencias en donde es difícil distinguir la verdad del error, sino también en la mayoría de los asuntos de que los hombres hablan y de los negocios de que tratan. Casi en todas las cosas hay caminos diferentes, verdaderos los unos y falsos los otros, y de aquí la razón de tener que elegir. Así, el asunto principal á que

(1) BAIN: *La science de l'éducation*, cap. III, páginas de la 12 á la 15. El ilustre pensador inglés dedica observaciones dignas de tenerse en cuenta á la que llama *facultad de discernimiento*, sobre todo desde el punto de vista de la educación, respecto de la cual le concede una gran importancia. Deteniéndose á considerarla en su valor psicológico, observa que si al principio no sintiésemos la diferencia entre la obscuridad y la luz, lo negro y lo blanco, el rojo y el amarillo, no tendríamos escenas visibles que pudiéramos recordar, y que aun con la facultad retentiva más desenvuelta, no podríamos conservar recuerdo alguno del mundo exterior, pues la ausencia de sensación entraña necesariamente una ausencia de memoria. Añade que todavía va más lejos, y, en su consecuencia, afirma que la delicadeza del sentimiento de las diferencias da la medida de la variedad y de la multitud de nuestras primeras impresiones, y, por lo tanto, de los hechos acumulados en nuestra memoria. Si un hombre oye sólo doce notas diferentes de la escala musical, estas notas son para él los límites de la memoria de los sonidos; y si otro percibe cien notas diferentes, sus ideas ó sus recuerdos sobre los sonidos se encuentran multiplicados en la misma relación. La acción de la facultad de retener se extiende tanto como la de la facultad de quedarse con las diferencias; no puede ir más allá. Nosotros, continúa el sabio psicólogo, hemos recibido de la naturaleza una cierta facultad de discernimiento para cada modo de sensibilidad. Desde el principio sabemos distinguir con más ó menos delicadeza las percepciones suministradas por la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto, y la delicadeza de cada sentido está bien lejos de ser igual en los diferentes individuos: tal es el primer origen de las diferencias de carácter intelectual y de los gustos y las tendencias variadas que se notan en las diferentes personas.

deberíamos aplicarnos, debiera ser la de formar nuestro juicio y hacerlo tan exacto como fuera posible : á esto debiera tender la mayor parte de nuestros estudios. Este cuidado es tanto más necesario, cuanto es rara la cualidad de exactitud de juicio. Por todas partes no se encuentran sino inteligencias falsas, que apenas tienen discernimiento alguno de la verdad, que toman todas las cosas con un sesgo malo, que se pagan de las peores razones y que quieren que de ellas se paguen los demás; que se dejan arrastrar por las menores apariencias; que están siempre colocadas en el exceso y en los extremos; que no tienen asideros para mantenerse firmes en las verdades que saben, porque más es el azar lo que á ellas les une, que una sólida ilustración, ó que se apegan, por el contrario, á su sentido con tanta obstinación, que nada escuchan de cuanto pudiera desengañarles; que deciden atrevidamente lo que ignoran, lo que no entienden y lo que nadie acaso ha entendido nunca; que no hacen diferencia entre hablar y hablar... Esta falsedad de inteligencia no es sólo la causa de los errores que se mezclan en las ciencias, sino también de la mayoría de las faltas que se cometen en la vida civil, de las querellas injustas, de los procesos mal fundados, de los dictámenes temerarios y de las empresas mal concertadas : hay pocos de estos vicios que no tengan su origen en algún error y en alguna falta de juicio; de suerte que no hay defecto que deba tenerse más interés en corregir (1).

De aquí la importancia práctica que tiene la distinción de los juicios en *verdaderos* y *falsos* (2). Los primeros son aque-

(1) *Logique de Port-Royal*, primer discurso.

(2) La Lógica hace otras divisiones del juicio, que estimamos poco pertinentes á nuestro objeto. Las divisiones más admitidas son : 1.^a, por lo que son los términos en sí mismos; 2.^a, por lo que expresa la cópula, y 3.^a, por la relación de los términos entre sí. En el primer aspecto se subdividen los juicios : *a*, por lo que son los términos; *b*, por su modo; *c*, por su forma. En cuanto al segundo, se subdividen : *a*, por la cualidad; *b*, por la relación; *c*, por la modalidad. Relativamente al tercer aspecto las subdivisiones que se hacen del juicio son : *a*, por la intención relativa de los términos entre sí; *b*, por la extensión á que los términos

llos en que se atribuyen á un sujeto cualidades que le son propias, ó, hablando en términos lógicos, en que hay conformidad entre el antecedente y el consiguiente de una relación; y los segundos, aquellos por los cuales se atribuyen á un sujeto cualidades que no tiene, y que consisten, por lo tanto, en falsas asociaciones de ideas: éstos reciben el nombre de *errores*. Como ha podido colegirse de lo dicho en el párrafo precedente, los falsos juicios proceden en su mayor parte de juzgar con precipitación ó sin datos suficientes y precisos, por lo cual son muy comunes en los niños, á los que faltan con frecuencia estas condiciones, por lo mismo que no tienen la inteligencia lo suficientemente cultivada para que pueda esclarecer en ellos los juicios que forman. No olvidemos que los datos que suministran los sentidos (que son de los que el niño se sirve con casi exclusión de todos los demás) inducen muchas veces á error, y que la sensibilidad, en sus manifestaciones psíquicas, hace nacer y exalta las pasiones, las cuales son manantial perenne de errores en la vida. Recordemos, para que se comprenda mejor todo el alcance que esto tiene, el predominio que, según antes de ahora hemos dicho y procurado mostrar, ejerce la sensibilidad en la vida toda del niño. El temor, el miedo, el interés, el amor, desnaturalizan, cuando la razón no interviene en la medida necesaria, todas nuestras ideas, los conceptos que formamos de las cosas y los hechos, y por ende, nuestros juicios, que en vez de verdades, resultan errores. — La educación debe, por lo mismo, poner un gran cuidado para distinguir todos los elementos que pueden concurrir á la formación del juicio, y acostumar al niño á que al formarlo se atenga á los datos verdaderos y no se deje engañar por meras apariencias ó por impulsos egoístas ó móviles apasionados. Y como de esto hemos de tratar con más detenimiento en el lugar oportuno (cuando nos ocupemos de la educación de la inteligencia), nos parece que por lo pronto basta

se refieren; c, por su combinación. (Véanse los *Elementos de Lógica* del Sr. GONZÁLEZ SERRANO, págs. de la 124 á la 134.)

con las indicaciones hechas para que se tenga una idea de lo que exige el cultivo del juicio en la niñez.

81. Si, según lo que antes hemos dicho, juzgar es creer algo de una cosa cualquiera, no puede dudarse que los niños son capaces de juzgar desde muy pequeños, por más de que sus juicios, como sus razonamientos, sean casi siempre irreflexivos. La preferencia que el niño muestra por su madre y la distinción que hace del rostro de ésta entre los de otras personas; su inclinación á ciertos alimentos y juguetes y otros actos por el estilo que hemos señalado antes de ahora, indican bien á las claras que el niño refiere una cualidad al objeto que la posee, un efecto á la causa que lo produce, aprecia diferencias, compara, y, en fin, juzga. Cuando el niño, todavía en brazos de la nodriza, rechaza un objeto que no le agrada ó que no es el que ha pedido, ó no quiere irse con un desconocido y sí con su madre ó hermano, ó muestra alegría al ver un color agradable, etc., no hace otra cosa, en último término, que emitir juicios, en cuanto que sus signos, gritos y ademanes dan á entender que tal ó cual objeto que se le da tiene una cualidad para él desagradable ó no es el que desea (en cuyo caso distingue uno de otro por las diferencias), que tal persona le es desconocida y no es su nodriza ó hermano, que tal color es más alegre ó más bonito que otros, etc.

De modo que el ejercicio del juicio, como el de las funciones intelectuales de que antes hemos tratado, depende de las percepciones; á medida que éstas sean más en número y más persistentes, claras y distintas, los niños ejércitarán más y mejor el juicio. Como se ha dicho, «toda percepción clara es un juicio» (1). Según afirma Bernard Perez, apoyándolo en

(1) De esto, de otras indicaciones que ya se han hecho, al tratar de la atención muy particularmente, y de las que más adelante hacemos, resulta la importancia de la *percepción externa*, que depende de la atención y que tan ligada se halla á la sensación; por donde nuevamente se impone como una necesidad de la educación intelectual la de los sentidos, en cuanto que de éstos dependen las percepciones que llamamos externas, pues que éstas no son otra cosa que la aplicación de la actividad del espíritu al discernimiento de las sensaciones; el uso activo

sus observaciones, «basta pasar algunas horas cerca de un niño de dos ó tres meses para asegurarse de que es capaz de juzgar». «El primer rayo de luz que penetra en el ojo de un niño y la primera gota de leche que cae sobre su lengua, ha dicho Rivarol, forman el primer juicio, pues que aquél sabe que lo uno no es para lo otro». La cuestión se reduce á saber en qué grado poseen esta facultad. «Ellos no hacen, añade el primero de estos autores, juicios abstractos ó pretendidos como tales, cual el hombre adulto; pero así que á la vista de una persona, de un animal, de un manjar, de un juguete, de un mueble, lo reconocen como ya percibido, le reconocen tal ó cual cualidad, y lo distinguen de los demás objetos que le rodean, descubren en él una semejanza, una diferencia y lo colocan en tal ó cual grupo; y todas estas operaciones suponen el juicio, ó son el juicio mismo»; pues, como antes de ahora hemos dicho, todas las operaciones intelectuales, aun la más simple, implican en cierta medida la operación de juzgar.

Claro es que al principio los juicios que forma el niño son muy limitados y simples; pero á medida que el dominio de sus adquisiciones intelectuales se ensancha, crece en él el poder de abstraer, y los juicios, en vez de ser simples afirmaciones de existencia, se hacen comparativos, es decir, suponen la comparación de dos ideas, y al extenderse en número se hacen cada vez más complejos. Á este resultado contribuye, con el ejercicio de la percepción y de las otras funciones y operaciones intelectuales, la asociación de ideas, de que más adelante tratamos, y que tanto influye sobre la formación y la naturaleza de los juicios.

82. En comprobación de la doctrina precedente, aduciremos ahora algunos ejemplos, tomados de las observaciones

de nuestros sentidos. La percepción, que implica la atención, supone también el juicio, ó mejor, es el juicio mismo, pues tiene lugar cuando el espíritu, después de otra operación, adquiere conciencia de la distinción, afirma que tal cosa no es tal otra. Lo dicho, pues, respecto de la educación de la sensación, es aplicable á la de la percepción, que tiene su base en la educación de los órganos de los sentidos.

hechas por los autores que trabajan en materias de psicología infantil.

Á propósito de la asociación de ideas, de la razón, etc., cita Darwin hechos observados en el niño á que antes nos hemos referido, que son pertinentes al punto de que tratamos. «Á los cuatro meses y medio, dice, le ocurrió muchas veces sonreirse al ver su cara y la mía en un espejo, sin duda porque las tomaba por objetos reales; pero dió una prueba de discernimiento sorprendiéndose al oír mi voz detrás de él»; todo lo cual implica juicios, especialmente el acto de discernimiento á que se refiere Darwin.

«El joven Tiedemann, dice Bernard Perez, que, viendo á su nodriza tomar su abrigo, imagina salir á la calle y se muestra muy regocijado, forma en estas circunstancias muchos juicios: él cree que la persona que á su vista se aproxima al armario, levanta los brazos y saca su abrigo, es su nodriza; él cree que ésta hace todos los actos que acabamos de enumerar; él cree, en virtud de una asociación de ideas familiares, que á estos actos seguirán otros bien conocidos, como la salida fuera de casa, el pasear al aire libre, en medio de las líneas de casas, del ruido de los carruajes, de los caballos, de los perros, bajo de los árboles, etc... Todas estas cosas que él cree y que ve, todas esas cosas que cree que deben ser porque las ha visto seguir ordinariamente á las primeras, son modos, maneras de ser, formas de personas y de cosas que recuerda y se imagina coexistiendo ó siguiéndose: son otros tantos juicios sintéticos *à posteriori*, como diría Kant.

Cuando la pequeña María, á los tres meses y medio, distingue varias partes de su cuerpo, juega con su madre, le acaricia el rostro ó el pecho, charla á las pintadas flores, tiende sus manos temblorosas y lanza exclamaciones de admiración hacia los colores, comprende los gestos y el tono de la voz y la fisonomía de los que le hablan, ríe cuando se la lisonjea, llora cuando se la reprende, separa con tristeza la cabeza para no ver un niño colocado al pecho de su madre, etc., realiza actos que implican juicios muy caracterizados».

Refiriéndose á los juicios sobre las ideas de números, dice

el naturalista Houzeau que «el niño no hace al principio la distinción más que entre el objeto simple y la pluralidad. A la edad de diez y ocho meses distingue entre uno, dos y varios. A los tres años, un poco antes, conoce uno, dos y cuatro (2 veces 2): no es sino más tarde cuando cuenta la serie regular de uno, dos, tres y cuatro». A esto añade M. Bernard Perez: «Mis observaciones personales respecto de los niños que no hablan, no me suministran observación alguna en contrario de las aserciones de M. Houzeau. Cuando el niño pequeño (hacia los tres meses) á quien se presentan dos biberones los coge ambos á la vez; cuando toma dos mejor que uno, tres más bien que cuatro; cuando teniendo á su alrededor dos gatos semejantes los toma (en su impotencia para compararlos bien) el uno por el otro y cree al principio no haber cogido más que á uno mismo (á los ocho meses), confunde evidentemente la pluralidad con la cantidad. Un niño de edad de dos años y medio é inteligente, sabía contar hasta 12, pero no tenía una idea clara de la duración representada por tres días. «Volveré dentro de tres días», le había yo dicho, á lo que me respondió en seguida: «¿Qué quiere decir esto *de tres días?*» A lo cual le repliqué: «Vendré, no *mañana por la mañana*, sino *mañana, mañana* y todavía *mañana*», con cuya explicación pareció satisfecho. A los tres años y tres meses decía el mismo niño al jardinero que iba á partir *mañana* y que no volvería en mucho tiempo: no volveré, decía, en *mucho, mucho, mucho mañana*,— *en un año*. Esta última fórmula era aprendida y no comprendida; la primera estaba á su alcance y era de su invención. El mismo niño (y el hecho lo he observado en varios otros), tenía aun más trabajo en retroceder hacia el tiempo pasado, y no comprendía sino difícilmente (á los tres años) las ideas de *anteayer* y de *ayer*».

M. Preyer cita un niño de diez meses al que no podía quitársele una sola de las nueve bolas de su juego de bolos, sin que lo notase; el mismo niño, á los diez y ocho meses, reconocía muy bien si estaba ó no completa su colección de diez animales. Observemos, en comprobación de estos ejemplos, que desde muy pequeños advierten los niños si les falta

alguno de sus juguetes. ¿No entraña actos de juicio el caso citado por el mismo autor de aquel niño de diez meses que, cuando se apercibía de que no obtenía más que algunas gotas de leche, llevaba la mano al pecho de la nodriza y lo oprimía fuertemente?

Respecto de la inteligencia de los números abstractos, ha hecho M. Egger observaciones que son muy dignas de tenerse en cuenta. Según él, dicha inteligencia presenta dificultades al espíritu de los niños, los cuales se muestran rebeldes á nuestras convenciones más aún que á la naturaleza misma de las ideas.

A la edad de tres años y medio, dice, Emilio, á quien se le hacía leer la cifra 3, número de una casa, se niega á admitirlo, «porque no hay más que una cifra», y no se explicaba cómo un solo signo puede denotar la pluralidad. Algo de esta ingenua concepción, observa M. Egger, se encuentra en la notación aritmética de varios pueblos antiguos: ¿no señalaban los romanos y los griegos las tres primeras unidades por la repetición del mismo signo: III? He aquí una vez más la infancia de los pueblos explicada por la infancia del individuo. Cuatro meses más tarde, á la pregunta: «¿qué edad tienes?» se hacía responder al mismo niño: «tres años y diez meses»; respuesta que no comprendió, por lo que repuso con aire de extrañeza: «¿Tengo yo, pues, dos edades?» pregunta que revela una resistencia, en la que no deja de haber cierta lógica, á la concepción del número fraccionario.

«No quiere decir esto, prosigue el autor citado, que el niño rehuse el estudio de los números; lo que hay es que se necesita tiempo para que su espíritu sea capaz de abrirse á ciertas ideas. A los cinco años y medio, las cifras son lo que más pronto aprende y por lo que más se interesa, merced á su instinto de curiosidad, como ya ha sucedido respecto de las letras del alfabeto. Las combinaciones de cifras las aprende proporcionalmente, sin que haya necesidad de explicarle una regla de posición. Dos operaciones elementales, la adición y la sustracción, son practicadas fácilmente con números pequeños por el niño, que así se eleva hasta la división.

«Un niño de cinco años, prosigue M. Egger, preguntaba delante de mí *lo que es una hora* (estábamos en ferrocarril y se hablaba de la duración del viaje), á lo que respondió la madre sin titubear: «Es el tiempo de una clase». Yo comprendí al momento la precisión y la oportunidad de esta respuesta: el niño tomaba ya lecciones, y lecciones de *una hora*, con el maestro del pueblo inmediato al lugar donde habitaban sus padres». El lector comprenderá que estas observaciones, relativas á la comprensión de la idea de número, implican ejemplos que pueden aducirse también con ocasión del ejercicio de la abstracción; así, en el caso que acabamos de citar, lo abstracto que representa la palabra *hora*, fué explicado por la madre del niño en cuestión con la claridad suficiente para que éste no volviera á preguntar más.

Del orden de los que quedan expuestos, pueden aducirse multitud de ejemplos en comprobación de las teorías expuestas más arriba, á saber: que desde muy pequeñitos forman los niños juicios; pues, como ya se ha dicho, toda operación intelectual implica un juicio; con la adquisición y la inteligencia del lenguaje, cada vez son más exactos y decididos los juicios del niño, hasta que adquieren una expresión rigurosa y completa que implica el ejercicio de la reflexión. No quiere decir esto que desde que el niño empieza á hablar debe pedírsele esa expresión, que es obra del tiempo, de la experiencia, del uso consciente del lenguaje, según ya hemos indicado.

83. En cuanto al *raciocinio* ó *razonamiento*, conviene recordar lo que dijimos al tratar de las operaciones intelectuales (1). Esta operación, mediante la cual podemos extender nuestros conocimientos, consiste en relacionar dos ó más juicios, y es al juicio lo que éste á la idea: se le suele definir como la *acción de ir de lo conocido á lo desconocido* en busca de una verdad cuya evidencia no vemos desde luego. A este procedimiento se denomina *razonar*, y al conocimiento que mediante él se obtiene, conocimiento *mediato* ó *discursivo*, en contraposición al *inmediato* ó *intuitivo*, que es aquel según el cual la

(1) Tomo III, sección 4.^a, cap. II, núm. 243

verdad se ofrece á nosotros de una manera irresistible. Aparte de las divisiones que del raciocinio se hacen, según lo que indicamos en el lugar á que acabamos de referirnos, se admiten generalmente dos modos de razonamiento: el que va de lo general á lo particular, que se denomina *deductivo*, y el que sigue la marcha contraria, ó sea el que va de lo particular á lo general, que recibe el nombre de *inductivo*.

Según Stuart Mill, para quien estas expresiones se recomiendan más por la brevedad que por la claridad, «la inducción infiere una proposición general de otras proposiciones que lo son *igualmente* y hasta *más*. Cuando de la observación de ciertos hechos individuales nos elevamos á una proposición general, ó cuando combinando varias proposiciones generales se saca una más general todavía, el procedimiento se denomina *inducción*. Cuando, por el contrario, de una proposición general combinada con otras, se infiere una que lo es menos, tenemos la *deducción*».

En la inducción ó procedimiento discursivo *ascendente*, y en la deducción, que lo es *descendente*, se fundan los métodos *analítico* y *sintético*, que tanta importancia tienen para la formación é integración del conocimiento en general, y que tan gran papel juegan en Pedagogía, por lo que á la parte de la didáctica se refiere: por lo mismo parece obligado que sobre ello hagamos algunas consideraciones.

84. Como queda dicho, la inducción es una especie de razonamiento ascendente en virtud del cual nos remontamos de lo particular á lo general, de los hechos ó fenómenos, á sus causas y á las leyes que los rigen. A primera vista parece esta operación más difícil y menos natural que la de deducir, en cuanto que tenemos como más cómodo para la inteligencia el descender de lo más á lo menos, del todo á la parte, inferir de una proposición general otra particular que está contenida en ella; el camino contrario parece, en efecto, opuesto á las leyes de la lógica natural. Sin embargo, en la vida ordinaria, procedemos constantemente por inducción, remontándonos de lo particular á lo general, de los fenómenos á sus causas y al conocimiento de las leyes que los rigen: fundándonos en la

existencia de tales ó cuales hechos, buscamos el *por qué* de ellos, que es la causa que los produce. Puede, pues, afirmarse que en la vida ordinaria lo general no es más que una extensión de lo particular. Del hecho de que todos los hombres que han vivido hasta aquí han muerto, inferimos que todos los presentes y venideros morirán. De las quemaduras que nos hacemos aproximando una parte de nuestro cuerpo al fuego de una chimenea, concluimos que todo fuego quema. Por un procedimiento análogo se han llegado á inferir las leyes naturales, así como las de la historia.

Según esto, consiste la inducción en afirmar como permanente y universal la reproducción de un hecho del que conocemos algunos ejemplos, generalizando en tal extensión del tiempo y del espacio lo que sólo se ha observado en una extensión restringida del espacio y del tiempo. De que, según esto, la inducción generalice, no debe concluirse que sea lo mismo que la generalización, pues mientras que ésta sólo da ideas y conceptos, la inducción nos proporciona juicios; la una concibe y la otra afirma. Tampoco debe confundirse la inducción, como con frecuencia se hace, produciendo errores en la práctica, con la asociación de ideas, en cuanto que ésta tiende muchas veces á producirse, á pesar de lo que en contrario dice la experiencia, y la inducción tiene precisamente por función romper las falsas asociaciones, implica una actividad del espíritu absolutamente opuesta al automatismo ciego de la pura y simple asociación, y separa lo semejante bajo lo diferente, y lo diferente bajo lo semejante (1).

Según lo que hemos dicho, la inducción supone dos operaciones: 1.^a, comprobar entre dos ó más fenómenos una relación tal, que no puedan producirse los unos sin los otros, y que, dándose unos, produzcan necesariamente los otros; 2.^a, extender esa relación á todos los fenómenos verdaderamente los mismos en cualquier tiempo y lugar en que deban ó puedan producirse. La constancia y la universalidad de la experiencia, y que en las mismas circunstancias los hechos se

(1) JANET: Ob. cit., págs. 479 á 482.

produzcan de una manera idéntica; tal es la condición primera de la inducción, la cual se deja conducir, cuando se trata de extender la ley á todo lo que es lo mismo, de la *analogía*, es decir, del procedimiento ó grado de la inducción que consiste en concluir de ciertas semejanzas visibles semejanzas más profundas y completas, sin tener para ello en cuenta diferencias accidentales (1).

85. La deducción sigue una marcha contraria á la inducción, pues en ella se va de lo general á lo particular. Las verdades descubiertas por el razonamiento inductivo, son jui-

(1) Algunos, como ROUSSELOT, por ejemplo, consideran como una manera del raciocinio ó razonamiento, además de la inducción y la deducción, la *analogía*, que no es más que un procedimiento de inducción, en la cual reconocen la Psicología y la Lógica tres grados diferentes, en cuanto que puede ir: 1.º, de lo mismo á lo mismo (ejemplo: el sol que nos ha alumbrado hasta aquí continuará alumbrándonos mañana); 2.º, de lo semejante á lo semejante (el aire es pesado, pues todos los cuerpos gaseosos son pesados), y 3.º, de lo diferente á lo diferente, cuando tiene caracteres semejantes (la tierra es un planeta que está habitado; pues los demás planetas, si las condiciones son las mismas, pueden igualmente estar habitados). Este tercer grado, que es el menos seguro de todos, es el que se denomina *analogía*, que es una semejanza mezclada de diferencia; el razonamiento por analogía consiste, pues, en suponer que entre dos cosas que se semejan y que difieren al mismo tiempo, las semejanzas son bastante numerosas para permitirnos concluir de la una á la otra. La analogía se compone de dos inducciones contrarias, por lo que en ella hay alguna mezcla de duda. (Véase JANET, ob. cit., *Psychologie*, página 192, y *Logique*, 493.) — El citado ROUSSELOT viene á decir lo mismo, afirmando que «la analogía es una semejanza aparente ó incompleta entre dos objetos por otra parte diferentes; razonar por analogía es concluir de esta semejanza total; es ir de lo conocido á lo desconocido, bajo la fe de lo conocido». Para venir á estas conclusiones se apoya en ejemplos por el estilo de éste: «La luna es un planeta como la tierra; como ella está en el movimiento del sistema solar, como ella parece tener montañas, valles, volcanes: de aquí se concluye (sin razon), que está igualmente habitada». (Ob. cit., pág. 236). «La analogía es la segunda forma del procedimiento generalizador, y es una inducción particular y coordinada, en la cual, de propiedades y relaciones conocidas de un objeto, inferimos propiedades y relaciones de otro del mismo género ó sujeto á las mismas leyes». (GONZÁLEZ SERANO: *Elementos de Lógica*, pág. 220).

cios generales que contienen verdades descubiertas por el razonamiento inductivo; son también principios generales, axiomas, ideas universales y necesarias de la razón, de las cuales se derivan á su vez verdades particulares. Entre éstas y los principios de que se derivan existe una relación, y establecerla, hacer salir de dichos principios esas verdades particulares, es deducir ó razonar por deducción. Ejemplos: los gases y los vapores son elásticos (principio ó verdad general); el vapor de agua encerrado en un tubo hará mover un pistón; el vapor puede ser utilizado como fuerza motriz (verdades particulares derivadas de esa general): — la línea recta es el camino más corto de un punto á otro (verdad general); uno de los tres lados de un triángulo es menor que la suma de los otros dos (verdad particular). Resulta de estos ejemplos y de muchos otros que pudieran aducirse y que están al alcance de todos, que, como dice Rousselot, «todas las aplicaciones de la ciencia á la industria descansan sobre un razonamiento deductivo, y que las ciencias matemáticas, y en particular la geometría, son un desenvolvimiento deductivo continuo» (1).

Como hicimos constar al tratar del raciocinio (2), los elementos de éste no son otros que los juicios cuya relación expresa, puesto que, en último término, el raciocinio no es otra cosa que el conocimiento de la relación que une dos ó más juicios. Hay, pues, raciocinios de dos y de tres términos; pero la forma rigurosa del razonamiento deductivo es la trimembre, ó sea el *silogismo*, cuyo análisis hicimos en el lugar á que acabamos de referirnos, y del cual podemos concluir que por este modo de razonamiento se establece la relación de dos ideas por el intermedio de una tercera. El ejemplo que en el lugar indicado pusimos nos lo demuestra, así como puede verse por el análisis que de él hicimos. Todo cuerpo, dijimos, es pesado (*premisa mayor*); el aire es un cuerpo (*premisa menor*); luego el aire es pesado (*conclusión*). Tenemos aquí tres ideas, cada una de las cuales constituye uno de los términos del silogis-

(1) Ob. cit., pág. 242.

(2) Tomo III, sección 4.ª, cap. II, núm 243.

mo, que ya dijimos que tienen que ser tres : el mayor (premisa 1.^a), el medio (premisa 2.^a), y el menor (conclusión); la combinación de estos tres términos ó ideas da lugar á tres proposiciones : la que resulta de la comparación del término mayor con el término medio ó premisa menor, la que resulta de comparar éste con el pequeño ó conclusión, y la conclusión que afirma la resolución entre los términos mayor y pequeño (1).

86. Siendo, como son, la inducción y la deducción dos manifestaciones, dos formas diferentes de la misma operación

(1) «El silogismo no es lo mismo que el razonamiento; no debe confundirse el acto interior del espíritu que juzga y que razona, con la traducción verbal que se le da en el lenguaje. Por otra parte, no todos los razonamientos se prestan á ser expresados en una forma tan simple y tan corta como el argumento silogístico. En la mayoría de nuestros razonamientos, las premisas son mucho más complicadas que en el silogismo elemental que hemos citado; de ordinario hay varias menores, y por consecuencia, la comparación de las premisas es delicada y laboriosa : el espíritu no llega á la conclusión sino á costa de un gran esfuerzo de atención. Por otra parte, es raro que el pensador que razona, aun el que más rigurosamente proceda, imponga á su razonamiento la forma silogística. Bien entendido, ni en la conversación ni en el discurso se usa casi nunca el silogismo, que no podría compensar por el mérito de la claridad y la precisión lo que tiene de pesado y de pedantesco: hasta en los escritos científicos se ha renunciado desde hace tiempo al empleo de las formas silogísticas á que los teólogos de la Edad Media trataron de dar gran importancia. No hay, pues, que preocuparse gran cosa de las reglas doctas del silogismo. El estudio minucioso y profundo que de ellas han hecho los lógicos puede interesar á los que quieran conocer á fondo el juego y el mecanismo del razonamiento; pero es más curioso que útil, y prácticamente apenas puede pretender desenvolver el arte de razonar». A estas juiciosas y oportunas observaciones de M. GABRIEL COMPAYRÉ (*Dictionnaire de Pédagogie*, etc., publicado bajo la dirección de F. Boisson, 2.^a parte, R, pág. 4.792), debemos añadir estas otras de ROUSSELOT (Ob. cit., pág. 243) : «Abusivamente empleado (el silogismo), da al lenguaje una forma pedantesca, una abundancia estéril que lo oscurece, oscureciendo el pensamiento mismo : hay más; el peligro de ahogar las ideas en las palabras, de sustituir por éstas las ideas y de perder la noción de la verdad á fuerza de utilizar : el razonamiento, como dice Chrysale, concluye por desterrar á la razón. Otra consecuencia : el silogismo entraña el espíritu de disputa...»

lógica, es claro que existen entre ambas relaciones estrechas, y que las dos son necesarias para la formación del conocimiento. Puede decirse que desde este punto de vista, la inducción y la deducción se completan mutuamente. «La inducción suministra á la deducción verdades generales, de que ésta saca consecuencias. En cuanto á la deducción, no saca sólo de las verdades inducidas todas las verdades particulares que contienen, sino que con frecuencia es ella la que solicita el razonamiento inductivo para comprobar por la experiencia y por los hechos una conclusión, una idea á la que ha llegado por sus vías. En fin, toda inducción supone esta especie de deducción sobrentendida: «En virtud del orden que existe en la naturaleza, las mismas causas producen siempre y en todas partes los mismos efectos; pues yo observo que tal causa produce tal efecto, luego en todas partes y siempre, esa causa producirá estos efectos». En una palabra, puede decirse que la inducción y la deducción nunca están separadas; toda inducción envuelve una deducción, y recíprocamente. La explicación de estas relaciones tan estrechas está en que las leyes de la naturaleza y las del pensamiento se hallan en perfecto acuerdo y mutuamente se confirman» (1). Por la deducción desenvolvemos lo que sabemos, y por la inducción añadimos á ello lo nuevo.

Estas relaciones entre la inducción y la deducción no impiden que cada uno de estos procedimientos tenga sus leyes propias, sus reglas peculiares. Así, la inducción requiere observaciones prolijas y exactas de los hechos; experiencias hábiles y repetidas, que deben variarse y comprobarse con otras; prever, inventar y no apresurarse á generalizar; asegurarse que no se confunde la coincidencia accidental con la relación constante de dos fenómenos (2); y, en fin, no formu-

(1) JOLY: Ob. cit., pág. 403.

(2) «Por esto se ha recurrido á diferentes procedimientos, que los lógicos modernos refieren á lo que denominan el método de *concordancia*, el método de *diferencia* y el método de las *variaciones concomitantes*. El primero consiste en mostrar que en todas partes donde se produce el fenómeno A, se produce también el fenómeno B; el segundo en estable

lar una ley sino cuando se hayan agotado todos los medios de comprobación. Por lo que á la deducción respecta, debe cuidarse mucho de no admitir más que definiciones claras y precisas, y principios que sean, ó verdades evidentes por sí mismos, es decir, axiomas, ó leyes inductivas escrupulosamente comprobadas.

87. Dicho lo que precede de la inducción y la deducción, nada más fácil que reconocer la importancia y el valor del razonamiento, de que ambos procedimientos son formas. Sin él, quedaría el conocimiento humano encerrado en el estrecho círculo de las intuiciones inmediatas de la razón y de las percepciones directas de la experiencia, no pudiendo la inteligencia ir más allá del horizonte reducido de los sentidos, ni apoderarse de las leyes generales sobre que construye la ciencia. Por esto ha dicho el gran filósofo Leibnitz, que el razonamiento es la principal diferencia que separa al hombre del animal; ya sea inductivo, ora deductivo, reviste una alta y notoria importancia para la ciencia y para la vida. Si la inducción nos hace dueños de los hechos al darnos medios de observarlos, ver cómo se producen y relacionarlos á su ley, lo que constituye un resultado magnífico, al que las ciencias experimentales deben sus mejores y más transcendentales progresos—el razonamiento deductivo, que es tan legítimo como la inducción, nos permite, como atinadamente dice Rousselot, dar al pensamiento y la palabra más precisión y claridad, así como comprobar el valor de los argumentos despojándolos de toda ornamentación artificial, y reduciéndolos á una expresión rigurosamente demostrativa; sin él no existirían las ciencias exactas, y las experimentales mismas se verían detenidas en su marcha. Añadamos, para poner más de relieve el valor y la importancia del razonamiento, que *razonar es aplicar los principios de la razón*, ó sea de la facultad de las ideas, facultad en cuya virtud, hemos dicho (1), conocemos lo absoluto y

cer que allí donde A falta, falta también B; y el tercero en probar que todas las variaciones de A corresponden á variaciones equivalentes de B». (COMPAYRÉ: Ob. cit., 2.^a parte, pág. 1792.)

(1) Tomo III, sección cuarta, cap. II, núm. 247.

esencial que constituye los objetos cognoscibles; la que nos da las leyes, las causas y los principios de los seres y nos pone en comunicación con lo infinito y lo absoluto.

De cuanto hasta aquí hemos expuesto, se colige la necesidad de que la educación atienda con especial cuidado al cultivo en los niños del razonamiento, para lo cual uno de los principales y primeros medios de que debe valerse es el de desenvolver el juicio, pues que juzgar bien es la base para razonar bien.

Y al tratar de cultivar el educador el raciocinio en sus educandos, no debe perder de vista que su obra resultaría deficiente, cuando no viciada, si sólo se preocupara de una sola de las formas que hemos reconocido al razonamiento. Si, como resulta de observaciones que con diferentes motivos hemos hecho — especialmente con ocasión de la abstracción y la generalización — la inducción es la que más conviene á los niños, por ser la que más conforma con el proceso que en su desenvolvimiento siguen las inteligencias infantiles, no por ello debe olvidarse la forma deductiva, cuyo valor para la formación del conocimiento es innegable, según el lector habrá comprendido por las observaciones que preceden, y según también muestra á todas horas la experiencia.

Lo que hay es que el punto de partida debe ser la inducción, á la que siempre que sea factible deben seguir ejercicios de deducción que desempeñen el papel de desenvolver lo que por la inducción se haya enseñado. Ambas formas de razonamiento son necesarias á la inteligencia, máxime cuando, como más arriba hemos visto, entre las dos existen relaciones muy estrechas, al punto de que la una implica necesariamente la otra. De manera que partiendo del principio de que, tratándose de niños, la inducción debe ser lo primero y como la base del cultivo del raciocinio, afirmamos, siquiera lo hagamos ahora á destiempo y sólo con el intento de ilustrar los puntos que tratamos, que la deducción ha de alternar con ella en toda educación que aspire á desenvolver bien y según principios racionales, las facultades de la inteligencia.

Veamos ahora cuándo y cómo empiezan los niños á hacer

uso del razonamiento, en las dos formas á que nos hemos referido en las consideraciones que preceden.

88. Es cuestión que no está todavía muy en claro la de la época en que el niño comienza á razonar, por más de que, como se dice, del juicio al razonamiento no haya más que un paso, y de que en todo juicio hay un razonamiento. La generalidad de los autores que de esta materia tratan, no conceden á los niños la facultad de hacer razonamientos hasta que tienen la de hablar, y aun en este caso con ciertas restricciones. M. Rousselot dice que no es dudoso que el niño razone, si razonador se llama al que responde á todo, discute y disputa (ergotiza, dice él): cita, al efecto, ejemplos de niños de cinco años, y aun de tres y de dos (que los considera como precoces), que razonaban. M. Egger aduce por su parte casos de razonamiento en niños de tres años y de veintiocho meses. MM. Preyer y Bernard Perez van mucho más lejos, pues partiendo de que «el razonamiento no es otra cosa que una serie de juicios consecutivos ordenados entre sí según la ley de las asociaciones habituales, afirman que es evidente que el niño pequeño, como el animal, razona», y que los niños que aun no saben hablar son capaces de razonamientos, citando al efecto ejemplos de párvulos hasta de siete meses dando señales de razonar (1). Entendiendo que el razonamiento no es al principio

(1) M. BERNARD PEREZ se apoya, para venir á esta conclusión, en las siguientes consideraciones expuestas por M. LUYs en su precioso libro *Le cerveau et ses fonctions*: «El proceso del juicio tiene por característica especial, á medida que avanza, el privilegio de extenderse, de determinar la reacción de los elementos cerebrales ambientes, de escudriñar, en cierto modo, en las reservas del pasado, de asociar nociones antiguas á las nociones de la vida actual, de crear juicios parciales, locales, establecidos de antemano, resultados íntimos de la experiencia individual, y de permitirnos, en un momento dado, yuxtaponer, aglomerar esos juicios parciales, aglutinarlos, bajo forma de razonamientos, en un juicio de conjunto que, como una verdadera síntesis los resume todos». «Si, pues — añade M. Perez, — el razonamiento consiste en la presentación de ciertos fenómenos que tienen ya su equivalente en diferentes estados psíquicos producidos por las experiencias pasadas, excita á esos estados psíquicos á reproducirse en todo ó en parte; si, en otros términos,

otra cosa que la asociación de ideas, y que no es correcto ni bien ordenado el que hacen esos niños, los cuales no tienen en su pensamiento más que una vista confusa en que las ideas de cualidades, de individuos, de semejanza, de identidad se producen espontáneamente y se mezclan sin que el niño tenga la facultad de analizarlas, opina el citado Rousselot que puede decirse que el niño razona antes de hablar, sobre todo si se entiende bien que su razonamiento consiste en la potencia virtual para razonar, y no en el uso consciente de esta facultad; y concluye que mostrando las condiciones necesarias para juzgar no se da el juicio, y que del mismo modo, enseñando á los alumnos á juzgar, no se les da la facultad en cuya virtud puedan hacerlo, y que es siempre la razón; pero se les dan los consejos de que tienen necesidad para juzgar y razonar bien, siendo tan fácil razonar mal como juzgar mal. Hasta la edad de nueve á diez años la memoria y la imaginación se ejercitan mucho más que la razón, bien que el niño razona ya espontáneamente; pero hacia esta edad (nueve años según Egger, y diez según Bain), puede comenzarse á plegar esta facultad naciente á las leyes del razonamiento.

Tales son, sumariamente expuestas, las opiniones que corren como más valederas y que parecen más autorizadas sobre el razonamiento en los niños. Para completarlas, creemos oportuno trasladar aquí las observaciones que respecto del particular hace un autor de la competencia de M. Compayré, antes citado. Dice así (1):

«Nos resta indagar en qué medida es capaz el niño de razonar y hasta qué punto, en su consecuencia, es posible hacer intervenir el razonamiento en la primera educación. Era la

el razonamiento no es otra cosa que una serie de juicios consecutivos, etc.» (Ob. cit., pág. 498).

(1) *Dictionnaire* citado, en la misma parte y letra á que antes nos hemos referido, pág. 4793. En el libro del mismo COMPAYRÉ, tantas veces citado (*L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*), se afirman y amplían estas observaciones, que apoya en otras y en ejemplos de autores, á que no pudo referirse en el artículo mencionado del *Diccionario* de M. BUISSON.

máxima favorita de Locke la de «que es preciso razonar con los niños». El filósofo inglés añade que «los niños pueden entender razones desde que comprenden la lengua materna». Condillac, discípulo de Locke en filosofía, se inspira también en la doctrina pedagógica de su maestro. «Está demostrado, dice, que la facultad de razonar comienza tan pronto como nuestros sentidos empiezan á desenvolverse, y que nosotros no tenemos al principio el uso de nuestros sentidos sino porque hemos razonado desde el principio... Las facultades del entendimiento son las mismas en un niño que en un hombre formado... Vemos que los niños comienzan desde luego á saber las analogías del lenguaje; si se equivocan algunas veces, no es menos verdad que han razonado». Y Condillac llega hasta comparar esta iniciación intuitiva en la lengua materna, con el razonamiento de Newton descubriendo por una serie de deducciones y de inducciones el sistema del mundo.

«Nosotros responderemos á Condillac y á Locke que ambos han desconocido lo que hay de general, de abstracto, de reflexivo en el razonamiento, y que confunden las formas elevadas de la más alta operación intelectual con sus formas inferiores, con las inferencias irreflexivas que hasta en los animales pueden observarse. Sin duda que el niño razona en un sentido; pero esto sin saberlo, de una manera á poco más inconsciente. Además, su razonamiento sólo recae sobre los objetos familiares y sensibles que ve todos los días; no le pidáis razonar sobre ideas abstractas; cuando coge las analogías del lenguaje obedece á una lógica instintiva... Pero de que la inteligencia del niño siga así sin conciencia y sin reflexión la marcha más natural, que no es la más fácil, aunque parece ser la más lógica, sería temerario concluir que sea capaz de verdaderos razonamientos, de los que suponen la atención, el esfuerzo del espíritu, el encadenamiento consciente de los juicios y de las ideas».

Bosquejando el desenvolvimiento de las facultades del alma en el niño, dice una distinguida escritora, que con justicia es tenida como gran autoridad en materia de educación: «A lo que parece, el niño pequeño forma, pues, un juicio,

resultado de una comparación rápidamente hecha; pero no se eleva hasta el razonamiento, operación propia de un espíritu que confronta los juicios anteriores y llega á sacar de ello una conclusión general. Le faltan á la vez los materiales del razonamiento, es decir, hechos ya juzgados depositados en su memoria, y motivos bastante ejecutivos para hacerle emplear los pocos materiales que ha acopiado. La necesidad obliga al adulto á proponerse fines precisos, y desde entonces le es preciso razonar para alcanzarlos; pero como no hay necesidad para un ser que no provee á sus propias necesidades, no hay fin determinado al que conceda importancia. Los deseos pasajeros que forma el niño no son más que ocasiones de ejercitar sus fuerzas. Lo esencial para él es obrar, no es obtener el resultado de la acción. Deseos de imaginación, variables y movibles como la fuente de que proceden, ponen en juego las facultades del niño sin exigir gran esfuerzo de atención» (1).

89. Insistiendo en la marcha que hasta aquí hemos seguido, tócanos ahora dar á conocer algunos de los ejemplos citados por los autores que de estas materias tratan, para mostrar desde qué época y con qué sentido y alcance se da el razonamiento en los niños.

Relativamente á los que aun no saben hablar, he aquí los ejemplos que cita M. Rousselot. Un niño de siete meses se quemó ligeramente por la llama de una bujía, y desde entonces siempre que veía un objeto brillante, movable y como suspendido en el aire, tenía miedo, recordaba la sensación que había experimentado al contacto de la bujía. Nada más fácil que presentar bajo la forma de razonamiento la serie de ideas que debían encadenarse en la inteligencia del niño: este objeto es el mismo que me ha causado dolor, él me va á causar el mismo dolor; es preciso, pues, alejarme de él. Lo principal que aquí se descubre es una asociación de ideas, que es lo que hemos dicho antes de ahora que es en puridad el razonamiento

(1) MME. NECKER DE SAUSSURE: *L'éducation progressive ou étude du cours de la vie* (cuarta edición), tomo I, lib. III, pág. 349.

en niños tan pequeños. Lo mismo puede decirse respecto de los hechos siguientes, aducidos por Bernard Perez, relativos á niños de la misma edad.

Un niño de siete meses, dice, ha asociado muy bien en su espíritu la idea de los movimientos de masticación á la de las sensaciones agradables que de ellos resultan. Cuando ve á su nodriza llevarse un manjar á la boca y mover los labios y las mandíbulas, juzga que ella masca, que lo que masca es bueno para ella y que lo sería también para él; y él sabe por experiencia que su nodriza le podría hacer participar de este placer si él lo pidiera de una manera irresistible, es decir, llorando ó haciendo ademán de llorar, y obra en consecuencia. Se puede ver en esto á un mismo tiempo el origen del razonamiento inductivo, que le ha hecho generalizar todos estos juicios consecutivos, y del razonamiento deductivo, que le hace aplicar á la circunstancia presente esas experiencias por él generalizadas. El mismo niño, á la edad de ocho meses, hacía oír una especie de cloqueo gutural muy raro y de su invención, que, cuando él quería satisfacer una necesidad común, significaba para sus padres: «Venid en mi ayuda, porque si yo no os lo avisara os enfadaríais». Esta fórmula resume todo un conjunto de juicios ó de asociaciones de experiencias, que han venido á parar á actos de generalización y de deducción. Así razonan, de una manera concreta y sintética, el niño que todavía no habla y el animal que no habla, pero que no por ello dejan de tener, así el uno como el otro, cierta fuerza de expresión muy significativa (1).

M. Bernard Perez cita otros ejemplos análogos observa-

(1) Fundado en sus propias observaciones y en las del DOCTOR HOUZEAU (*Faculté mentale des animaux*), nos cita ejemplos BERNARD PEREZ, de los cuales deduce la conclusión de que los animales ejercitan la facultad de razonar empleando la forma inductiva y la deductiva, á la manera que lo hacen los niños que no saben hablar, y aun mayores. En virtud de los hechos indicados, tan curiosos como interesantes para la *Psicología comparada*, concluye el mencionado autor que «se observan en el animal multitud de operaciones intelectuales y de actos inteligentes que no pueden referirse al instinto». (Ob. cit., págs. 199 á 203).

dos en niños de diez meses, de dos años y tres meses y de otras edades, ejemplos de esos que todos podemos comprobar diariamente, y de los cuales deduce que «el niño pequeño da á cada instante pruebas de fuerza de invención y de elasticidad del razonamiento, y que todos sus progresos intelectuales, morales y físicos, sus juegos, sus caricias, sus ardides, todo lleva el sello de su razón práctica é ingeniosa».

Fijándose en el niño observado por Tiedemann á la edad de dos á dos años y medio, dice el mismo autor: «Él imagina un ardid para aproximarse á la mesa y poder llevar su mano sobre las cosas de comer: él pretende que sus evacuaciones le sirvan para que lo coloquen sobre su asiento elevado, desde donde él podrá alcanzar lo que hay sobre la mesa. Tiedemann ve aquí señales de reflexión y de razonamiento, que, dice con bastante error, no se encuentran en los animales» (1).

Un niño de cinco años y de carácter muy difícil de gobernar, respondía con aire de desafío á su padre, que exasperado levantaba la mano para corregirle: «Tú me quieres pegar, pero tú no debes hacerlo». Si el razonamiento, dice Rousselot, es un encadenamiento de juicios de los cuales el uno se halla contenido en el otro, hay aquí un razonamiento evidente, no en la forma, sino en el fondo.

(1). BERNARD PEREZ: *Thierry Tiedemann et la science de l'enfant. Mes deux chats. Fragment de psychologie comparée*, pág. 35. — En este libro, debido á la diligencia de uno de los autores que con mayor interés se han consagrado al estudio de la Psicología infantil, se inserta casi íntegra la *Memoria* de Tiedemann á que tantas veces hemos aludido, Memoria que es una biografía de su hijo el eminente fisiólogo, y representa el primer paso en el camino de los estudios experimentales sobre el desenvolvimiento infantil.—En el mismo opúsculo, que está sembrado de notas tan interesantes como autorizadas de Rousseau, de Darwin, de Taine, de Egger, de Pollock y de otros, incluye el autor una especie de monografía á diario de dos gatos pequeños, respecto de los cuales ha hecho Mr. Perez observaciones curiosas, de las que es indudable que no dejará de sacar provecho la Psicología comparada, de la que tanto queda por hacer, y de la que tanto puede esperar la Psicología infantil, con tan gran empeño cultivada por el autor del opúsculo que nos ocupa, al que por lo mismo tiene ya mucho que agradecer la Pedagogía moderna y sobre todo la Paidología.

Una niña de un año y siete meses quería coger su sombrero, que estaba colocado en una mesa muy alta que no le permitía alcanzarlo: impaciente, llora y grita; yo me levanto y se lo doy. Su primer movimiento es el de ponérselo; después, pasados algunos instantes en que parece meditar, coge mi propio sombrero, colocado en una silla á su alcance, y me lo presenta con aire muy serio. Esto era, dice el autor que cita este ejemplo, un agradecimiento ó una invitación á llevarla á paseo; poco importa: habrá aquí evidentemente un razonamiento analógico y aun inductivo.

Un niño de dos años que había perdido un juguete á que tenía mucho cariño, se consideró tan dichoso al encontrarlo, que en seguida lo escondió para tener el placer de buscarlo y de volverlo á hallar: acto de invención imaginativa, en el que el razonamiento tiene su parte, razonamiento en que se encuentra la inducción y la deducción, como en la mayoría de los que nosotros hacemos espontáneamente en el curso de la vida habitual: «Yo he tenido placer una vez, dos veces... de encontrar mi juguete; pues yo lo tendré siempre en ello (inducción).—Todas las veces que he encontrado mi juguete yo he tenido placer; pues yo lo tendré todavía esta vez» (deducción). — «Este doble movimiento, añade el autor indicado, es figurado por Bacon en lo que se denomina una escala doble: por la inducción se sube y por la deducción se baja. Razonar se semeja bastante, en efecto, á la acción de ascender ó de descender por una escalera; el espíritu científico sólo asciende ó descendiendo escalón por escalón, y en el uso ordinario se franquean varios grados á la vez sin darse cuenta de ello. Esto es principalmente lo que sucede al niño, por lo que la analogía es el procedimiento más familiar á su inteligencia, casi el único que está bien á su alcance en sus primeros años».

Citemos todavía otros ejemplos que indudablemente acusan el ejercicio del razonamiento en los niños. «A los cuatro años y dos meses, dice Egger refiriéndose al niño por él observado, Emilio ve cerrar la ventana de una habitación donde se fuma. Preguntado por dónde saldría el humo, respondió indicando las rendijas que deja la ventana aun cerrada; el

humo es muy pequeño, es como el agua : cuando yo echo agua en mis manos, ella pasa por aquí,—y mostró los intersticios de los dedos apretados unos contra otros» Hay aquí un razonamiento por analogía entre los líquidos y los vapores, mediante el cual concluía el niño que lo que pasa con el agua debía pasar con el humo.—Un niño al que, como á todos los niños, se le había repetido que se haría mayor con la edad, se distraía con una vara muy delgada y muy corta, de la que parecía quererle servir como de un bastón. Su madre le hizo la observación, y él contestó que se serviría de la vara como de un bastón cuando la vara se hiciera grande. M. Sully, que cita este ejemplo, cree ver aparecer en la respuesta del niño un principio general admitido implícitamente por los niños, á saber: que todas las cosas tienden á crecer, á hacerse grandes con el tiempo. Otro hecho de razonamiento por analogía cita el mencionado Sully: el de aquel niño de tres años que ponía agua en un plato con la pretensión de deshacer los pedazos de carne, preocupado por el recuerdo de haber disuelto de la misma manera, es decir, echándolos en agua, terrones de azúcar.

Pudiéramos citar muchos ejemplos más; pero con los expuestos creemos que basta para que se comprenda que los niños razonan desde un principio, y qué clase de razonamientos hacen en sus diversas edades. Claro es que, como dice Bernard Perez, «á medida que el niño crece en fuerza y experiencia, gana su juicio en exactitud, su razón se fortalece, se precisa, se afina, se abstrae en algún modo, y la expresión de sus razonamientos, frecuentemente relativos á sus deseos y á sus aprensiones, llega á la rapidez lógica y oratoria».

Añadamos que en los razonamientos más sencillos que hacen los niños no es difícil distinguir, desde un principio, las dos formas que antes hemos reconocido en el raciocinio, ó sea la inducción y la deducción, según ha podido observarse en algunos de los ejemplos que preceden; pero no debe perderse de vista que la primera es en la que insisten más y con la que más seguros marchan, mientras que con la segunda, que emplean menos, se hallan más expuestos á errores, por lo que es

con la que más equivocaciones padecen. Débese esto muy particularmente á lo que reiteradas veces hemos notado respecto del proceso espontáneo que siguen en su desenvolvimiento las inteligencias infantiles, y á la manera en que, por ende, se forma en ellas el conocimiento, que es yendo de lo particular á lo general, de lo concreto á lo abstracto.

Pero insistimos en que, no obstante este hecho, que acusa una ley del desenvolvimiento intelectual en los niños, los educadores no deben proscribir los procedimientos deductivos, máxime cuando, según lo que se infiere de los ejemplos que hemos aducido, el niño no es extraño, ni aun en su más corta edad, á la deducción, de la que se vale para sus razonamientos, á la manera que para sus juicios se vale de la abstracción y la generalización, siquiera lo haga partiendo de lo concreto y lo particular.

Y con estas observaciones ponemos fin á las que era nuestro intento hacer relativamente á las funciones y operaciones del pensar, ó sea á los momentos que hay que distinguir en éste como actividad, y cuyo proceso constituye la integración y el enlace del pensamiento. Réstanos ahora, para completar este boceto de *Noología infantil*, hacer lo propio que hemos hecho á propósito de las funciones y operaciones del pensar, respecto de las facultades intelectuales ú órganos del conocimiento, según oportunamente las denominamos, debiendo empezar por la *Memoria*, que tan temprano se manifiesta en los niños, y que tanta importancia tiene respecto de toda la educación, según se desprende de lo que acerca de ella dijimos en el lugar á que acabamos de hacer referencia, y habrá de confirmarse en las páginas que siguen.

Son tan interesantes, como antes de ahora hemos dicho, para el conocimiento de la Psicología infantil las observaciones que se han hecho respecto de los animales, que no podemos resistir al deseo de trasladar aquí, por vía de ilustración

nes, algunas de las consignadas por los citados Houzeau y Bernard Perez (1).

«Se sabe, dice el primero de estos autores, que las lecheras de Bruselas emplean perros, uncidos á pequeños carros, y hacen por la mañana sus excursiones entre sus parroquianos. Estos perros se aproximan ellos mismos á las casas en que se detienen diariamente, lo cual supone desde luego memoria. En 1854 seguí á uno que tiraba de su ligero vehículo, mientras que á algunos pasos detrás caminaba la lechera, en la calle de Saint-Géry, en la que un carruaje de dos caballos marchaba con la misma velocidad, siendo un obstáculo constante á la izquierda del perro. Éste se debía detener, como lo hacía todos los días, enfrente de una puerta de que le separaba el carruaje; el problema era, pues, para el perro, cruzar, ya por delante de los caballos, ya por detrás dejándolos pasar. Continuando su marcha el perro á su paso ordinario, echaba alternativamente la mirada sobre su dueña y sobre la puerta de su parroquiano. Este movimiento lo repitió tres veces en algunos segundos; la expresión del animal decía en un lenguaje mímico que no se podía despreciar: «¿Qué voy yo á hacer ahora?» La interrogación era tan positiva y tan clara, que no sólo la comprendió la lechera, que la respondió, sino que resolvió el problema como el golpe de vista del perro le sugería. La lechera suplicó al conductor de los caballos que los detuviese un instante, y el perro fué por sí mismo á atravesar por delante de los caballos y á colocarse al lado de la puerta indi-

(1) Otros autores de los que de Psicología infantil se ocupan, las hacen también y muy interesantes; por ejemplo: PREYER en su citada obra *El alma del niño*; lo mismo puede decirse de los que tratan de Psicología pedagógica; v. gr.: MARION, que bajo el epígrafe de «El hombre y el animal», consagra á la Psicología comparada un interesante capítulo en su excelente libro *Leçons de Psychologie appliquée à l'éducation*. Para ampliar dichas observaciones debe acudirse á libros especiales que tratan de Psicología comparada, como el de FLEURY JOLY, *L'homme et l'animal*, ó particularmente de los animales, cual el de ROMANES, *L'évolution mentale chez les animaux*, y el de HOUZEAU, citado en una de las notas precedentes.

cada. Cualquiera que hubiera presenciado semejante acción, no podría negar que los perros son capaces de reflexionar.

» En las grandes inundaciones del Loire (1836), continúa el mismo autor, entraba el agua en un jardín, en un seto en el cual tenían dos ruiseñores su nido. Las olas crecían amenazando sumergir la familia naciente, pues los pajarillos recientemente salidos del cascarón no se hallaban en estado de volar. En semejante circunstancia, se podía sostener que era preciso razonar para comprender el peligro creciente; pero seguramente hubo más que un acto automático en el hecho de llevarse los pájaros el nido entero y colocarlo á alguna distancia fuera del alcance de las aguas. Esto es, en efecto, lo que ejecutaron el padre y la madre cogiendo cada uno un lado del nido con su pico; y de este modo, volando ambos con ligereza igual y pausada, llevaron á cabo los ruiseñores el viaje con éxito, y salvaron á su prole de las olas.

» Yo citaré, continúa M. Houzeau, otro ejemplo individual y de otro género en la clase de los pájaros. « Se me había regalado un bonito pichón flamenco, macho, dice Audubon, pero estaba tan extenuado, que se hubiera dicho que no era más que un mero montón de plumas. Sin embargo, se le alimentó con precaución y se repuso bien pronto, haciéndose tan familiar, que comía en mi mano sin dar el menor signo de temor. Para hacerle soportable su cautiverio, le dejaba volar en mi alcoba, y al levantarme por la mañana era mi primer cuidado darle algunos granos de comida. Pero sucedióme durante tres días consecutivos quedarme en la cama hasta más tarde que de costumbre, y entonces venía el pájaro á despertarme aleteando sobre mi espalda y reclamando su comida ordinaria. El tercer día le dejé aletear algún tiempo antes de dar señales de despertarme; mas viendo que no había conseguido su objeto, se retiró á la ventana y esperó con paciencia á que yo me levantase ».

» Vemos, pues, en el animal, añade por su parte M. Bernard Perez, una multitud de operaciones intelectuales y de actos inteligentes que no podrían referirse al instinto. Los ejemplos citados más arriba no son de esos hábitos comunes á

toda una especie, que pueden considerarse como dependientes de la constitución orgánica, sino manifestaciones individuales en circunstancias excepcionales y variando con los cambios exteriores. Éste es el razonamiento humano en toda su independencia del automatismo; sin embargo, debemos guardarnos de conceder demasiado, ya respecto del hombre, ora con relación al animal, á las influencias directas de la espontaneidad. ¿No se ve surgir de repente una facultad largo tiempo sumergida en las profundidades del automatismo hereditario, y ciertos actos excepcionales llevados á cabo por los animales no podrán provenir de esta fuente misteriosa? Por ejemplo, ¿son las inundaciones acontecimientos tan raros en la vida de las especies, que no hayan podido determinar hasta cierto punto en los pájaros la facultad semi-instintiva de transportar sus nidos ayudándose de sus pies? Del propio modo, en el caso del niño de que he hablado más arriba, que miraba con envidia comer á su nodriza, debía él añadir necesariamente á las modificaciones conscientes, algunos razonamientos, juicios y movimientos reflejos, resultados, ya de hábitos individuales, ya de hábitos transmitidos. La simple vista de las mandíbulas agitadas, ¿no puede excitar movimientos inconscientes é involuntarios como los de abrir la boca, tender los brazos, inclinarse hacia adelante y aun tal vez de llorar? Es muy difícil separar lo que corresponde á lo consciente y á lo inconsciente en ese conjunto en apariencia racionalmente ordenado, de sentimientos, de ideas y de impulsos orgánicos.

»En esa facilidad para apropiarse las experiencias pasadas á las nuevas, á extender sin cesar la cadena de las inducciones y las deducciones, es en la que el niño y el animal muestran una fuerza inagotable de invenciones, de recursos de imaginación, que el adulto — más llevado, en general, á vivir sobre los razonamientos ya hechos, adquiridos ó aprendidos, que á edificarlos nuevos, — podría frecuentemente envidiarles».

«Concedemos, dice á este propósito el mencionado Houtzeau, que la invención se reduce al principio á confirmar en circunstancias accidentales, prácticas generales. Si las cir-

cunstancias exteriores difieren muy poco, los cambios introducidos en los hábitos del ser para adaptarse á esas ligeras variaciones, serán ellas mismas muy poco notadas. Así, vemos nacer la invención como por grados insensibles y sin necesitar de pronto un poderoso desenvolvimiento intelectual. Hay pájaros que emplean un procedimiento notable para coger los gusanos. La gaviota, por ejemplo, pateo en la arena para hacerlos salir, girando sin cesar sobre sí misma. El método es el de nuestros pescadores en busca de lombrices. El avefría recurre igualmente á él cuando escasea el alimento. Dicho procedimiento es notable, porque supone que el pájaro saca su provecho de observaciones primeras, en las cuales él había reconocido á la lombriz. Wilson refiere que un grajo que se había dejado coger y encerrar, se encontró desconcertado al recibir para alimentarse maíz seco y muy duro, cuyo grano resistía al picotazo cuando el ave trataba de triturarlo. Después de haber lanzado la mirada por el aire como para reflexionar un instante, lo recogió y fué á ponerlo sobre una tabla cortada, entre un cajón que contenía una planta y la pared. Teniéndolo encerrado de este modo por tres lados, logró pronto su deseo y continuó siempre, por consecuencia, empleando el mismo procedimiento. Este ave, pues, en presencia de una nueva dificultad, había inventado un medio nuevo.

» Los ratones, que habían roído un tonel de vino por la abertura practicada en la parte superior de la pared vertical, de la que se habían comido el tapón, y que vaciaron el tonel prolongando la abertura de arriba abajo á medida que el nivel descendía, ¿no daban prueba de invención? Todo concurría, sin duda, á guiarles: el agujero estaba comenzado; el nivel descendía poco á poco; seguir insensiblemente la desaparición del líquido prolongando la ranura, no exigía más que una inteligencia limitada; pero había un primer aproximamiento de efecto y de causa, y esto no era ya puro instinto.

» No puede esperarse que el roedor, que se halla colocado casi en la base de la escala de los mamíferos, aplique la inteligencia á fines más complicados, ó que más saber requieran; pero á medida que nos elevamos en la serie animal, las inven-

ciones se nos ofrecen más decisivas y más notables, según voy á mostrar. — Una osa, acompañada de sus dos cachorros, se vió perseguida en el hielo, dice Scoresby, por algunos marinos, y tan de cerca se halló asediada, que se sintió alarmada por sus hijos; viendo que éstos no marchaban con la velocidad que ella hubiera deseado, ensayó sin resultado diversos medios para preservarlos. Resuelta á salvarlos, si era posible, se fué á uno de ellos, y cogiéndole lo lanzó hacia adelante tan lejos como pudo; hizo lo propio con el otro, y repitió el acto bastantes veces, hasta que hubo alcanzado una distancia considerable. Los cachorros parecían comprender perfectamente la intención de su madre, pues tomando pies después que eran lanzados hacia adelante, corrían en seguida en la dirección conveniente; y cuando la madre venía para renovar el hecho, se colocaban siempre en el camino, á fin de obtener toda la ventaja del concurso que la madre les prestaba por su bien.

» Ya he citado el orangután negro, ó más exactamente el chimpanzé de Buffón, que se servía de la llave para abrir la puerta, la ponía él mismo en la cerradura, y cuando no estaba en su sitio la buscaba. Otro orangután del Jardín de Plantas se subía sobre una caja para abrir una ventanilla que estaba fuera de su alcance; y habiéndosele quitado la caja de que se servía, buscó otra en un rincón de la habitación, la aproximó á la puerta, se subió en ella, abrió el ventano y se salió.

» Ahora pregunto si esos hechos no prueban la invención de una manera bien caracterizada, si no indican una intención bien decidida con un fin fijo, si no atestiguan una percepción bastante clara de la relación de causa á efecto. Lo peculiar del instinto es obrar ciegamente é ignorar esta relación; siendo, por el contrario, atributo de la inteligencia descubrirla y discernirla. En fin, cuando vemos esas facultades tan manifiestas del mono y del carnívoro mostrarse, bajo formas más oscuras y en aplicaciones menos elevadas, entre los roedores, los pájaros, los articulados, ¿es lógico desconocer estos primeros signos? ¿Es muy filosófico desnaturalizar el carácter de las manifestaciones para llegar á una conclusión, la de rehusar la invención á las especies animales?»

«El niño pequeño, dice M. Bernard Perez, como consecuencia de las observaciones de Houzeau, da á cada momento pruebas de esta fuerza de invención y de esta elasticidad del razonamiento. Todos sus progresos intelectuales, morales y físicos, sus caricias, sus astucias, todo lleva el sello de su razón práctica é ingeniosa. Citemos algunos ejemplos, elegidos entre millares, que todo el mundo ha podido observar, aunque sin notarlos y apreciarlos sistemáticamente en vista de una dirección que imprimir á las facultades infantiles. La palabra dirección tal vez no traduce exactamente mi pensamiento: toda manifestación tan espontánea en la evolución del pequeño ser humano, la acomodación de las experiencias sin cesar acumuladas, responde de una manera tan prodigiosamente diversa y activa á las excitaciones y á las necesidades de las circunstancias accidentales, que el gran arte de la educación, aun para la edad más tierna, me parece que más debe ser una neutralidad atenta y benévola, que una inteligencia parcial y dominadora. ¡Desgraciado el niño arrojado en el molde de la convención y de la rutina, por comedidas y especiosas que sean las formas que afecten! Dejad, pues, hacer; dejad pasar, y no impidáis sino lo que es preciso de toda necesidad prevenir ó reprimir, so pena de detener en su marcha, siempre ascendente y extensiva, la savia destinada á producir sucesiva y simultáneamente flores preciosas y frutos exquisitos».

Las anteriores observaciones bastan, en nuestro concepto, para que se comprenda lo que queremos decir cuando hablamos del concurso que la Psicología comparada puede prestar á la Psicología del niño, ó mejor, á la Antropología pedagógica. Por no dar demasiada extensión á estas ilustraciones, no trasladamos algunas de las observaciones, tan curiosas como interesantes, que da á conocer M. Bernard Perez en la segunda parte del opúsculo que hemos citado en una de las notas precedentes, como publicado bajo el título de *Thierry Tiedemann et la science de l'enfant. — Mes deux chats, fragment de psychologie comparée.*

IV

DE LA MEMORIA

90. Importancia pedagógica de esta facultad.—91. Variedades y desigualdades de la memoria.—92. Idea y clasificación de sus enfermedades. — 93. El olvido como condición de la memoria.—94. Manifestación y caracteres de esta facultad en los niños.—95. Ejemplos en comprobación de la doctrina precedente.—96. Conclusiones de interés para la teoría y la práctica de la educación.

90. Recordando lo que hemos dicho al tratar de las facultades intelectuales (1), no puede menos de convenirse en que, cualesquiera que sean las opiniones que se profesen respecto de la manera y el sentido con que debe desarrollarse la memoria, semejante desarrollo ejerce una gran influencia en la enseñanza y educación del niño.

La circunstancia, ciertamente lamentable, de haberse abusado y seguirse abusando de un modo inconsiderado de la memoria, en la práctica de la enseñanza, ha motivado esa especie de reacción contra esta facultad, de que nos da testimonio el olvido á que algunos quieren relegarla; reacción que en verdad tiene más de teórica que de práctica, y que por más que no se halle falta de algún fundamento — el abuso á que acabamos de referirnos,—estimamos como un tanto irracional.

En efecto; recordemos que, según lo que dejamos dicho en el lugar á que acabamos de hacer referencia, la memoria es uno de los medios necesarios para la elaboración en la inteligencia de todo conocimiento, y que, como repetidas veces hemos manifestado, la educación intelectual sería incompleta ó viciosa, si á un mismo tiempo no se desarrollasen todas las facultades intelectuales, guardándose entre todas ellas la correspondencia que presupone la especie de organismo que constituyen. Quiere esto, decir que en el desarrollo de esas facultades ha de haber cierta ponderación, verdadera armonía, con lo cual se declara que ninguna de ellas debe desatenderse

(1) Tomo III, sección 4.ª, cap. II, núm. 249.

y, en lo tanto, que hay que cultivar la memoria. Añadamos que si, como oportunamente hemos notado, la atención es la función inicial de la inteligencia y la condición primera de toda instrucción, todos los frutos por ella atesorados se perderían sin la facultad encargada de retenerlos, conservarlos, almacenarlos y reproducirlos; sin la memoria, en una palabra, que por tal motivo es, como afirma Bain, «la facultad que juega el mayor papel en la educación, pues es la que hace posible los acrecentamientos intelectuales, ó en otros términos, la adquisición de las capacidades que no nos ha dado la naturaleza» (1).

Si á estas indicaciones se añaden las que sobre el valor psicológico de la memoria hicimos en el lugar á que antes nos hemos referido, no podremos menos de convenir en la gran importancia pedagógica de la facultad que nos ocupa. Esto nos obliga á tratarla con algún detenimiento, ampliando las nociones psicológicas que respecto de ella expusimos en la *Noología* (2).

91. A este intento, y habiendo tratado en dichas nociones de los grados de la memoria (*reminiscencia y recuerdo*), así como de sus funciones (*impresión, retención y reproducción*), debemos detenernos, por convenir particularmente á nuestro especial objeto, á considerar la memoria en sus variedades y desigualdades.

Ya cuando tratamos de la psicología de la memoria, vimos que esta facultad se distingue, en razón al modo como obra sobre su asunto, en *sensible ó imaginativa* y en *ideal*, siendo la primera de hechos y la segunda de conceptos (3). Por consecuencia de la repetición constante, la memoria se convierte en *material ó automática*, es decir, que se ejercita espontáneamente y sin esfuerzo alguno de atención (4). La opuesta, ó

(1) *La science de l'éducation*, cap. III, pág. 45.

(2) Tomo III, sección 4.ª, cap. II.

(3) Tomo III, núm. 249.

(4) Observa á este propósito HERBERT SPENCER que cuando la memoria se ha hecho absolutamente automática, pierde el nombre de memoria y se denomina hábito. Así, la lectura, la marcha, el baile, la gimna-

sea la que se ejercita consciente y atentamente, se denomina memoria *racional ó filosófica*. Por último, la facilidad que los signos visuales y auditivos tienen de ligarse entre sí, y á las ideas, ha dado margen á que se los utilice en provecho de la memoria, esto es, con el fin de poder conservar y recordar mejor las ideas, naciendo de ello el arte de la memoria *artificial*, que, bajo el nombre de *mnemotecnica*, tan buen papel desempeña en el arte de instruir, y tiene por objeto ayudar á la memoria de ideas por la memoria de signos sensibles: la memoria artificial se funda en el automatismo, y nunca debe anteponerse á la filosófica (1).

Pero la diversidad de memorias es todavía mucho mayor cuando se consideran las aptitudes individuales. Así, por ejemplo, y concretándonos á la que hemos llamado sensible ó imaginativa, hay personas en las cuales prepondera la memoria de sonidos, otras en las que domina la de colores, otras en que sobresale la de hechos, etc. Relativamente á este particular, dice M. Janet, de conformidad con la opinión de muchos otros psicólogos (2): «Unos tienen una memoria particular de nombres propios, citándose á este respecto el ejemplo de Mithridates, que, según se dice, sabía los nombres de todos sus

sia, la esgrima, el ejercicio militar, artes muy complicados y que al principio exigen grandes esfuerzos de memoria, no son pronto más que hechos de hábito, no de memoria; y esta tendencia se nota especialmente en la memoria *verbal*, esto es, en la memoria de *palabras*, que es favorecida por toda especie de orden mecánico, por ejemplo, el *orden alfabético*, el *ritmo*, la *consonancia* ó la *rima*. Los signos visuales tienen la misma virtud: por ejemplo, los cuadros *sinópticos* y los *corchetes* que se usan en la escritura.

(1) A la memoria artificial se refiere el uso de los llamados *versos técnicos*, tan frecuentemente empleados en los antiguos métodos, y que ya han caído en desuso; también se refiere á dicha especie de memoria lo que los antiguos denominaban memoria *tópica* ó *local*, que consistía en que los oradores, para conservar el recuerdo de las diferentes partes de sus discursos, los refiriesen en su imaginación á los diversos puntos del lugar donde debían pronunciarlos; artificio que, sin duda, tendría su razón de ser, por más que hoy no nos lo podamos explicar.

(2) Obra citada, pág. 444.

soldados. Otros tienen la memoria de palabras; por ejemplo, el duque de Fezensac, que ha dejado *Recuerdos* interesantes, podía recitar al revés un canto de Virgilio. M. Willemain ha legado recuerdos de memoria prodigiosa, al decir de los que le conocieron particularmente. Esta memoria de palabras no se halla siempre acompañada, como en los casos precedentes, de una inteligencia superior, sino que hasta es independiente de la inteligencia, pues se ha visto personas que recitaban trozos en lenguas que no conocían. Los niños muy pequeños aprenden de memoria cosas que no comprenden del todo (1). Independientemente de la memoria de *palabras*, necesaria al actor, al orador, al gramático, y de la de *nombres propios*, necesaria al que se tiene que entender con muchas personas, hay todavía la memoria de *fechas* y de *sucesos*, necesaria al historiador; la memoria de las *formas*, que necesitan el pintor y el dibujante; la memoria de *lugares*, de que ha menester el topógrafo, el militar, etc.

«Esta diversidad específica de memorias ha dado lugar al doctor Gall y á su escuela, llamada *frenológica*, á suponer que la memoria no es, como piensa la mayoría de los filósofos, una facultad simple y primitiva, sino más bien un modo de nuestras facultades perceptivas, las cuales serían solas facultades elementales y primordiales. Así, por ejemplo, nosotros tenemos cinco sentidos, que serían, según ellos, cinco facultades distintas y esenciales, y cada sentido tendría su memoria. Del mismo modo habría una facultad de números, otra de lugares (orientación, topografía), otra de percibir los sucesos (eventualidad), y cada una de estas facultades tendría su memoria propia. El inconveniente de esta teoría es el de multiplicar desmedidamente el número de nuestras facultades fundamentales, pues si se admiten tantas facultades primitivas como memorias especiales hay, es menester admitir una facultad de nombres propios, otra de fechas, y aun una de sustantivos

(1) Por esto la conveniencia de ejercitar en ellos más la memoria de ideas que la de palabras, y de no enseñarles éstas sin decirles lo que significan, asociando el signo á su significado.

ó de adjetivos, porque, como hemos visto, estas clases de objetos pueden desaparecer independientemente los unos de los otros: sería preciso admitir tantas facultades como hay clases de objetos en la naturaleza. Por el contrario, todas las especies de memorias tienen un rasgo común y esencial, cual es el de ser la reproducción del pasado. ¿No es esto una razón suficiente para no ver en ellas más que una sola operación del espíritu?»

Al hablar de las variedades, dice un distinguido psicólogo: «Hay *variedades* en la memoria humana. Esto quiere decir, primeramente, que en cada individuo no hay una *memoria* única, sino más bien *memorias*. Porque perteneciendo la facultad de conservación y de restauración de los actos psíquicos directamente á los poderes que el alma posee y en la medida ya señalada á cada uno de los centros nerviosos del cerebro, á los que esos poderes están ligados, la memoria general de un individuo resulta, pues, de la fusión que se opera poco á poco entre esas *memorias parciales ó locales*, pero en condiciones tales, sin embargo, que casi siempre una de esas memorias queda en él preponderante y dando tono á todo el pensamiento. De aquí una gran diversidad de aptitudes intelectuales y morales» (1).

En nuestro concepto, y siguiendo la opinión más generalmente admitida entre los psicólogos, en la variedad de memorias que existe no debe reconocerse facultades especiales, sino una sola y esencial facultad, una unidad en la que se da toda esa variedad; y aceptado esto, es claro que tampoco puede admitirse la existencia de órganos especiales para cada una de esas clases de memorias, cuya diversidad hay que explicarla por el mayor ó menor placer que nos causan los objetos de nuestras sensaciones, y por el ejercicio y el hábito. Así, por ejemplo, el que tiene el don del sonido experimenta placer

(1) M. EUGENIO MAILLET, *L'Éducation. Éléments de Pédagogie de l'homme et de l'enfant appliquée à la Pédagogie*. Un vol. en 8.º de XII-678 páginas. París, Belin Freres, 1890. — Es un buen libro de Psicología pedagógica, que merece ser consultado. En él se hace un interesante estudio de la memoria, y, por lo tanto, de sus *variedades y cualidades*.

al oír sonidos, y por consecuencia, es más apto para recordarlos y reproducirlos, poniendo en ellos además más atención y una atención más repetida, de donde resulta una facilidad mayor para retenerlos; sin que nada de esto se oponga á una cierta aptitud original, que favorecerá el hecho que acabamos de indicar. Tratando de explicar el mismo punto, dice M. Joly (1):

«Si la naturaleza y los destinos de nuestros recuerdos se hallan determinados por la naturaleza de las adquisiciones primeras que reproducen, es claro que las cosas que nosotros recordamos mejor son las que mejor hemos conocido ó aprendido, ya en virtud de una aptitud fisiológica, como la que la estructura de los sentidos puede dar para la música ó la pintura, ya en virtud de un gusto adquirido á fuerza de reflexión y de trabajo, ó bien á causa de la mayor importancia que atribuimos, y del interés, también mayor, que concedemos á tales cosas más que á tales otras. No hay memoria universal, porque no hay espíritu que cultive y profundice igualmente la universalidad de los conocimientos humanos» (2).

(1) Obra cit., pág. 448.

(2) Algunos reconocen una nueva clase de memoria, la *memoria intelectual*, respecto de la cual dice M. JANER (ob. cit., pág. 446): «Hemos dicho que la memoria es por sí misma una facultad intelectual, en cuanto que no puede tener lugar más que por la reflexión, y que cuando se recuerda sin saber uno de lo que se acuerda, apenas si es acordarse. Pero en un sentido más particular, puede distinguirse una *memoria intelectual*, entendiendo por ella una memoria de cosas inteligibles y no sensibles, en cuyo sentido se confunde la memoria con toda la inteligencia, al menos con la inteligencia adquirida, pues ella está toda compuesta de recuerdos». SAN AGUSTIN, añade el mismo autor, describe admirablemente la memoria intelectual en los pasajes siguientes: «No son éstos los solos objetos que puede contener la inmensa capacidad de la memoria. Yo puedo encontrar en ella todavía todos los conocimientos que he adquirido en las ciencias y que he olvidado; pero ellos se hallan retirados á un lugar más secreto, ó más bien, ellos no se hallan en lugar alguno; y no son simples imágenes, sino las cosas mismas, lo que yo llevo en mí... La memoria contiene todavía todas las relaciones de los números y las dimensiones y sus innumerables combinaciones, que nunca han podido ejercer impresión sobre los sentidos. Sin duda que

Además de las variedades, hay que tener en cuenta las *desigualdades* de la memoria, pues aun teniéndola de una misma clase, no todos la poseen con iguales cualidades. Son éstas, para que pueda decirse que se posee una buena memoria, la facilidad en aprender, la tenacidad ó seguridad en retener y la prontitud en recordar; pues difícilmente se encuentran reunidas estas tres condiciones: el que posee la facilidad carece de la prontitud ó de la tenacidad, y viceversa. La observación diaria enseña que las memorias más fáciles no son las más seguras, condición que es más propia de las tenaces ó sostenidas. Así, por ejemplo, los niños suelen ser muy fáciles en aprender, pero poco tenaces y seguros en retener. Resulta de esto, que la memoria se caracteriza en los individuos por la cualidad predominante en ellos, siendo en unos *fácil* (la que se apodera en seguida de las ideas que se propone conservar), en otros *tarda ó perezosa* (la que no consigue retener sino al cabo de muchos esfuerzos), en otros *tenaz* (la que difícilmente olvida lo aprendido), *ligera ó fugaz* (la contraria de ésta), etc.— Tales son las que entendemos por *desigualdades* de la memoria (1).

92. No menos que los fenómenos en que acabamos de ocuparnos, interesa á la educación conocer los que se denominan *enfermedades* de la memoria, puesto que teniéndolos en cuenta podrán aplicarse los principios y las reglas de la *Higiene* y la *Medicina del alma*. Al propiotiempo, ganarán estas ciencias, que todavía se hallan en mantillas con notorio perjuicio de la educación, dos de cuyas funciones son, como á su tiempo dijimos, la de preservar la salud y curar las enfermedades del espíritu (2).

las palabras que las expresan no son sino sonidos, pero estas palabras no son las cosas mismas, pues son distintas en griego y en latín, mientras que sus verdades no son ni griegas ni latinas». (*Confessions*, lib. X, ch. IX et XII.)

(1) De aquí las *cualidades* y *condiciones* de la memoria, de las que con mayor detención trataremos al ocuparnos más adelante de las manifestaciones y caracteres de esta facultad en los niños.

(2) T. I, sección 2.^a, cap. V, números 125 y 126 (2.^a edición).

Según M. Ribot (1), las enfermedades de la memoria consisten, ó en la pérdida ó en la sobreexcitación de esta facultad: en el primer caso se denominan *amnesias*, y en el segundo *hypermnésias*. De estas dos clases de enfermedades, las primeras son las más frecuentes y las más curiosas y útiles de estudiar.

Las amnesias se dividen en *generales*, que son aquellas que representan desórdenes que afectan á la memoria entera, en todas sus formas, cortando en dos ó en más partes nuestra vida mental; y en amnesias *parciales*, en las que los desórdenes pueden limitarse á una sola categoría de recuerdos, dejando el resto intacto, en apariencia al menos. Veamos en qué consisten y cómo se manifiestan ambas clases de enfermedades.

Las amnesias generales pueden ser de una de estas cuatro clases:

a) *Temporales*, que por lo común proceden por invasión brusca, y concluyen también de una manera inopinada: abrazan un período de tiempo que puede variar de algunos minutos á varios años, dándose las más cortas en los casos llamados de epilepsia, en los que el paciente no conserva recuerdo alguno de lo que le ha sucedido durante el acceso, salvo excepciones en que quedan algunos rasgos de memoria extremadamente débil; cuando los accesos epilépticos se repiten, sobre todo bajo la forma de vértigo, se sigue como consecuencia una debilidad progresiva de la memoria en su totalidad. Hay otros casos de amnesia temporal más graves que los indicados, pues en ellos se pierde la memoria, no sólo de la época del accidente, sino la de un período más ó menos largo, que á veces es de meses, y aun de años, anterior al accidente: en estos casos de pérdida retroactiva de la memoria, la pérdida

(1) TH. RIBOT: *Les maladies de la mémoire*. Paris, 1884, un volumen (De la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*), in-48 de 469 págs.— Constituye este libro un excelente estudio de la memoria, y en especial de sus enfermedades, cuya clasificación seguimos, por estimarla la más completa y mejor expuesta de cuantas sobre el particular hemos visto. El libro de M. Ribot es digno, por más de un concepto, de ser estudiado y consultado por psicólogos y pedagogos.

puede ser parcial, pues la memoria vuelve por sí misma de una manera brusca ó lentamente y con una poca de ayuda, ó absoluta, en cuyo caso es preciso llevar á cabo lo que se llama una *reeducación* de esa facultad; algunas veces la pérdida ó suspensión de la memoria, en los casos de que tratamos, se refiere á un período de tiempo posterior al accidente; mas cuando éste tiene por origen una conmoción cerebral, el efecto que se produce es siempre retroactivo. Se dan todavía amnesias temporales de un carácter más grave que las indicadas, pues que requieren una reeducación completa de la memoria, en cuanto que el trabajo de destrucción es completo también (1).

b) Otra de las clases de amnesia general es la de *forma*

(1) Con el fin de hacer más inteligible lo que decimos respecto de las enfermedades de la memoria, aduciremos algunos ejemplos, tomándolos del libro citado de M. Ribot.

Concretándonos ahora á las amnesias *temporales*, helos aquí de las debidas á epilepsias. Un enfermo que consultaba á un médico, fué atacado de un vértigo epiléptico, del que volvió pronto, pero habiéndose olvidado de que había pagado un momento antes del ataque. — Un empleado vuelve á su oficina sin otra alteración que las ideas un poco confusas. Se acuerda de haber pedido su comida en el restaurant, pero, á partir de este momento, no conserva recuerdo alguno. Vuelto al restaurant, sabe que ha comido, que ha pagado, que no ha parecido indispuerto y que se puso en marcha hacia su oficina: esta ausencia duró cerca de tres cuartos de hora. — Tratándose de amnesias temporales de un carácter destructor, he aquí un caso curioso: Una joven casada con un hombre á quien amaba apasionadamente, fué atacada en el parto de un largo síncope, á consecuencia del cual perdió la memoria del tiempo transcurrido desde su matrimonio inclusive, recordando todo el resto de su vida anterior al casamiento. En los primeros instantes rechazó á su marido y á su hijo, y nunca pudo recobrar la memoria de ese período de su vida. — No menos curioso es el caso de otra mujer que á consecuencia de un trabajo excesivo, experimentó una crisis violenta, con pérdida completa de la conciencia, y que cuando empezó á recobrar ésta, las últimas ideas sanas formadas antes de la enfermedad, se mezclaban de una manera extraña á las nuevas impresiones, y, por ejemplo, llamaba á los hombres y todos los objetos que se movían en la calle «árboles en marcha», respondiendo invariablemente cuando se la preguntaba dónde había visto esas cosas, que «En el otro Evangelio».

periódica, en la que los médicos y fisiólogos, así como algunos psicólogos, reconocen como carácter general la *constitución de dos memorias*. Aunque no siempre es el sonambulismo la causa de esta nueva clase de amnesias, puede presentarse al sonámbulo como tipo de la amnesia general de carácter periódico. Todo el mundo sabe que es rasgo característico del sonambulismo olvidar absolutamente cuanto se ha hecho durante el acceso; pero estos recuerdos, que desaparecen en el estado normal ó de vigilia, pueden reaparecer en un nuevo acceso, de tal suerte, que el sonámbulo se acuerda de sus estados de sonambulismo en éste, sin acordarse de sus estados de vigilia, y, recíprocamente, de sus estados de vigilia en ésta, sin acordarse de los de sonambulismo, lo cual constituye una memoria doble, y referido á amnesias en que el sonambulismo no es la causa productora, se denominan casos de *doble conciencia*. En suma, los casos de amnesia general periódica son aquellos en que los accidentes en que se pierde la memoria del estado normal, se repiten en períodos más ó menos regulares, y en que durante el accidente no se acuerda el enfermo de lo que le ha sucedido en el estado normal, y sí de lo que le pasó en los anteriores accidentes, y en el período normal se olvida de lo sucedido en los accidentes y recuerda lo relativo á sus períodos normales (1).

(1) Como el caso más claro, más franco y más completo de amnesia *periódica*, cita Macpish el de una joven americana que al cabo de un sueño prolongado perdió el recuerdo de cuanto había aprendido, teniendo que volver á aprenderlo todo. Algunos meses después se vió sumergida en un profundo sueño, y cuando despertó de él se encontró tal y como se hallaba antes del primer sueño; pero habiendo olvidado por completo lo que había pasado entre éste y el segundo sueño: durante más de cuatro años pasó de un estado á otro, siempre á continuación de un sueño largo y profundo. En el antiguo estado, por ejemplo, poseía todos sus conocimientos primitivos, y en el nuevo sólo los que había podido adquirir después de su enfermedad.— Otro ejemplo de esta clase de amnesias cita el Dr. Azam de una mujer histérica que fué atacada de una singular enfermedad que le hacía vivir una doble vida, pasar alternativamente por dos estados que dicho Doctor denomina de «condición primera» y «condición segunda». En la primera, ó estado

c) Pasando á considerar otra clase de amnesias generales, nos fijaremos en las denominadas *progresivas*, que aunque sean las menos curiosas, son las más instructivas, y que se caracterizan por la abolición completa de la memoria por efecto de un trabajo de disolución lento y continuo. De esta clase de amnesias ofrecen frecuentes ejemplos los alienados, que generalmente empiezan por amnesias parciales para concluir por una verdadera desorganización ó disolución de la memoria. Como amnesia progresiva, debe considerarse la que padecen los ancianos por causa de la edad, pues sabido es que con los años se debilita considerablemente la memoria, siendo de notar que la enfermedad comienza á manifestarse por el olvido de los hechos recientes para concluir por los más lejanos, que son los que más tiempo se recuerdan: los recuerdos se borran descendiendo hacia lo pasado; lo nuevo muere ante lo antiguo. Este proceso, que es aplicable á toda clase de amnesias progresivas, constituye la llamada *ley de regresión ó de reversión* por M. Ribot, que ha sido el que la ha establecido; ley que aunque parezca una paradoja, está fundada en principios científicos y hechos notorios, y que el citado autor sintetiza en estas frases: «La destrucción progresiva de la memoria, dice, sigue una marcha lógica, una ley: *desciende progresivamente de lo inestable á lo estable*. Comienza por los recuerdos recientes que — ínal fijados en los elementos nerviosos, raramente repetidos y por consecuencia débilmente asociados con los otros, — representan la organización en su grado más

normal, era grave, seria, reservada y laboriosa. De súbito aparece atacada de sueño y pierde la conciencia y entra en la condición segunda, en que aparece alegre, turbulenta, imaginativa y coqueta. Se acuerda perfectamente de cuanto ha pasado durante los otros estados semejantes que han precedido y *durante su vida normal*. Después de un período más ó menos largo es atacada nuevamente de estupor, y al salir de él se encuentra en su condición primera, en la cual se olvida de cuanto le ha pasado en su condición segunda, no acordándose más que de lo relativo á los períodos normales, que eran más cortos á medida que la enfermedad fué avanzando, así como la transición de un estado á otro. Los casos de sonambulismo son harto conocidos para que necesitemos poner ejemplos de ellos.

débil, y concluye por esta memoria sensorial, instintiva, que, fijada en el organismo, se ha hecho como una parte de él mismo ó mejor él mismo, representa la organización en su grado más robusto». Cuando las amnesias progresivas no son producto de la edad, suelen curarse, aunque los casos en que esto sucede son muy raros: la curación tiene lugar poco á poco, y siguiendo en la rehabilitación de la memoria un orden inverso al que se observa en su abolición (1).

d) A las amnesias generales corresponden también las llamadas *congenitales*, que son las debidas á vicios congénitos del organismo, y se muestran entre los idiotas y los imbéciles, y en un grado más débil en los tocados de cretinismo (especie de embrutecimiento). Como afirma el autor citado, las amnesias congénitas ayudan á confirmar el principio de que la memoria depende de la constitución del cerebro, el cual es anormal en los idiotas y los imbéciles (2).

(1) Los casos de amnesia *progresiva* son muy frecuentes: «La primer causa de la enfermedad, dice Ribot, es una lesión del cerebro que sigue una marcha invasora (hemorragia cerebral, apoplejia, reblandecimiento, parálisis general, atrofia de los ancianos, etc., etc.). Durante el período inicial sólo existen desórdenes parciales, estando sujeto el enfermo á olvidos frecuentes, que recaen todos los días sobre los hechos *recientes*: los acontecimientos de la víspera y de la antevíspera, una orden recibida, una resolución tomada, todo esto se borra bien pronto. Esta amnesia parcial es un síntoma de la parálisis general en su comienzo. Los asilos de alienados están llenos de enfermos de esta categoría, que al día siguiente de su ingreso afirman que están allí desde hace un año ó cinco ó diez; que sólo tienen un recuerdo vago de haber dejado su casa y su familia, que no pueden designar el día de la semana ni el nombre del mes; pero el recuerdo de lo que se ha hecho y adquirido antes de la enfermedad queda todavía sólido y tenaz. Todo el mundo sabe también que en los ancianos la debilidad muy caracterizada de la memoria es relativa á los hechos recientes».

(2) En los imbéciles é idiotas hay desigualdad en la memoria, que tienen muy desenvuelta bajo ciertos respectos. Un imbécil se acordaba del día de cada uno de los enterramientos hechos en determinada parroquia desde hacía treinta y cinco años, pudiendo repetir con invariable exactitud el nombre y la edad de los fallecidos, así como las gentes que componían el duelo; fuera de esta especie de registro mortuario, no tenía una idea ni podía responder á la menor cuestión, ni aun era capaz

Las amnesias parciales son de tantas clases como objetos pueden entrar en la memoria, por lo cual sería interminable una clasificación completa de ellas. Para evitar enumeraciones enojosas y proceder al mismo tiempo con algún orden, las consideraremos en dos grupos, á saber:

a) Amnesia de los *signos* (á cuya forma, tomándola en su acepción más lata — signos hablados y escritos, interjecciones, gestos, — pudieran reducirse todas las demás), por virtud de la cual, quedando intacta ó casi intacta la idea, se olvida temporalmente ó para siempre una parte ó la totalidad de los signos que la traducen. Parece comprobado que en estos desórdenes de la memoria, que suelen hacerse crónicos, se sigue una marcha progresiva, la *ley de regresión* de que antes hemos hablado, disminuyendo la memoria de los signos, yendo de las palabras, es decir, del lenguaje racional, á las frases exclamativas, á las interjecciones, á lo que Max Müller designa con el nombre de «lenguaje emocional», y de éste, en casos muy raros, á los gestos: descender de los nombres propios á los nombres comunes, de éstos á los verbos y adjetivos, y de éstos á las interjecciones y al lenguaje de los sentimientos y á los gestos; tal es, en resumen, el orden ó la marcha destructiva que sigue la amnesia de signos. A esta clase de amnesia se refieren los casos de afasia (indecisión de ánimo; en medicina, pérdida de la palabra), en los que los atacados se ven, ó privados de todo medio de expresión, ó pudiendo escribir y no hablar, ó lo contrario, ó no pudiendo emplear los gestos, que

de alimentarse.—Ciertos idiotas que no pueden hacer los cálculos más elementales, repiten sin equivocarse toda la tabla de multiplicar.—Otros recitan de memoria páginas que se les han enseñado, y no pueden aprender las letras del alfabeto.—A un joven de catorce años, casi idiota, le había costado mucho trabajo aprender á leer, y sin embargo, tenía una facilidad maravillosa para retener el orden en que las palabras y las letras se sucedían. Si se le dejaban dos ó tres minutos para recorrer una página impresa en un idioma que él no sabía ó que trataba asuntos que él ignoraba, podía pronunciar de memoria las palabras que encontraba, absolutamente lo mismo que si el libro continuase abierto ante él.

es el caso más raro; pero la afasia es, más que una enfermedad, un síntoma que supone algo más que desórdenes de la memoria, por más que algunas veces implique la pérdida general de esta facultad: con frecuencia es resultado del idiotismo y de la demencia, por ejemplo (1).

b) De los demás casos de amnesia parcial, puede formarse una idea por estas líneas que tomamos del libro citado: «Algunas personas, dice Calmeil, han perdido la facultad de reproducir ciertos tonos ó ciertos colores, y se han visto obligadas á renunciar á la música ó la pintura». Otras pierden la memoria sólo de los números, de las figuras, de una lengua extranjera, de los nombres propios, de la existencia de sus más próximos parientes, etc. (2).

(1) Según las noticias de que hemos tomado los ejemplos relativos á las demás amnesias, ciertos enfermos de afasia, que sólo se hallan privados de una parte de su vocabulario, pero que son incapaces de encontrar la palabra propia, la reemplazan por una perífrasis ó una descripción; así, por ejemplo, por *cuchillo* dicen «lo que sirve para cortar», por *ventana*, «aquello por donde se ve claro»; designan un hombre por el lugar donde habita, por sus títulos, sus funciones, etc. «Yo había olvidado todas las palabras — decía uno de estos enfermos ya curado,— pero tenía todo mi conocimiento y toda mi voluntad; sabía muy bien lo que quería decir, pero no podía decirlo. Cuando el médico me interrogaba, le comprendía perfectamente, y haciendo todos mis esfuerzos para responderle, me era imposible acordarme de las palabras». Como éste se citan varios casos, tal como el de Lordat, quien era capaz de coordinar una lección y de cambiar en su mente la distribución de ella, pero que cuando debía manifestar el pensamiento por la palabra ó la escritura, le era cosa imposible, por más que no padeció de parálisis. Por lo que respecta á la escritura, hay afásicos de los que no padecen parálisis, que conservan la memoria de los signos ópticos y pierden la de los movimientos necesarios para reproducirlos. Los mejores observadores han notado un gran número de casos en que afásicos privados completamente de la palabra, incapaces de articular una sola palabra, pueden proferir, no sólo interjecciones, sino frases enteramente formadas de cortas locuciones usuales, propias para expresar su cólera y su disgusto, ó para deplorar su enfermedad. Ciertos afásicos no pueden reír, sonreír ni llorar, salvo en los casos de extrema emoción. Otros afirman ó niegan por gestos completamente formados al azar.

(2) M. Holland dice que habiendo bajado á una mina profunda, se

Las hypermnesias, ó exaltación de la memoria, son de dos clases:

a) *Generales*, que, según el mencionado Ribot, parecen depender exclusivamente de causas fisiológicas, y en particular de la rapidez de la circulación cerebral, por lo que es frecuente que se produzcan en los casos de fiebre aguda; también se producen en la excitación maníaca, en el éxtasis, á veces en la ictericia y en el período de incubación de ciertas enfermedades cerebrales (1); y

encontró tan extenuado por la fatiga y la inanición, que le fué imposible conversar con el inspector alemán que le acompañaba; todas las palabras, todas las frases de la lengua alemana habían salido de su memoria, y no pudo recobrarlas sino después de haber tomado un poco de alimento y de vino, y de haber descansado algún tiempo. — El Doctor Beattie refiere que uno de sus amigos que había recibido un golpe en la cabeza, perdió con este motivo todo lo que sabía de griego, sin que su memoria pareciese, por lo demás, haber sufrido nada. Lo mismo sucede respecto de la música: un niño que se había dado un golpe violento en la cabeza, quedó, á consecuencia de ello, tres días inconsciente; cuando volvió en sí, había olvidado cuanto sabía de música. Un afásico que había olvidado por completo el valor de las notas musicales, podía tocar un aire después de haberlo oído; otro podía escribir notas y aun componer y reconocer una melodía por el oído; pero era incapaz de tocar mirando las notas. En ciertos casos de los que nos ocupan, se ve desaparecer momentáneamente los recuerdos mejor organizados y más estables, mientras que otros que presentan el mismo carácter quedan intactos. Algunos enfermos, se dice en el trabajo de que tomamos estas noticias, pierden por completo la memoria de los nombres propios y hasta el suyo; también es frecuente el olvido de las figuras, como le sucedía á un anciano que estando con su mujer, se imaginaba estar con una señora á la que él consagraba en otros tiempos algunas horas, y no cesaba de repetirle: «Señora, yo no puedo quedarme más tiempo; debo volver cerca de mi mujer y de mis hijos».

(4) He aquí un caso de exaltación general de la memoria: Un hombre de una inteligencia sumamente clara, atravesaba un ferrocarril en el momento en que llegaba un tren á toda velocidad, no dándole tiempo más que para tenderse entre los dos rails. Mientras que el tren pasaba por encima de él, el sentimiento de su peligro le trajo á la memoria todos los incidentes de su vida, como si el libro del juicio se hubiera abierto ante sus ojos. Algunos que se han salvado de una muerte inminente por haber estado á punto de ahogarse en el agua, les ha parecido

b) *Parciales*, que sólo afectan á cierta clase de recuerdos, y no á la memoria entera, como las anteriores, si bien son producidas por las mismas causas que éstas, salvo algunos casos en que se presentan en el estado de salud (1).

En los libros de Medicina se encontrarán muchos casos de *hypermnesias*, algunos de ellos verdaderamente extraordinarios.

93. Como la mayor parte de las enfermedades de la memoria las hemos referido al *olvido*, pudiera creerse que éste no juega papel de importancia en esa facultad, y no le proporciona más que desórdenes. No es así, sin embargo; desde luego conviene tener presente que el olvido supone la memoria, y que sin recuerdo no habría olvido (2); salvo ciertos casos, es — dice Ribot, — no una enfermedad de la memoria, sino una condición de su salud y de su vida. Nosotros encontramos

ver en el momento de comenzar la asfixia, su vida entera con los más pequeños incidentes, desdoblándose en sucesión retrógrada, no cual un simple boceto, sino con detalles muy precisos, formando como un panorama de su existencia entera, de la que cada acto estaba acompañado de un sentimiento de bien ó de mal.

(1) **ABERCOMBRIE** cita un caso de esta clase de *hypermnesias*, de un niño que á la edad de cuatro años, y por consecuencia de una fractura del cráneo, sufrió la operación del trépano. Recobrada la salud, no conservó recuerdo alguno del accidente ni de la operación; pero á la edad de quince años, siendo acometido de un delirio febril, describió á su madre la operación, las personas que á ella asistieron, su traje y otros pormenores, con una gran exactitud; siendo de notar que hasta entonces no había el joven hablado ni oído hablar nunca á nadie de todos esos detalles. Los libros á que nos hemos referido citan muchos ejemplos, no menos curiosos que éste, de exaltación de la memoria.

(2) He aquí los términos en que **SAN AGUSTIN** analiza esta mezcla de la memoria y el olvido: «¿Qué pasa cuando la memoria misma pierde alguna cosa, por ejemplo, cuando olvidamos y hacemos esfuerzos para recordar? ¿Dónde buscamos esta cosa perdida, si no es en la memoria misma? Y si se presenta otra cosa que no sea la que buscamos, la rechazamos hasta que parece la que buscamos; y cuando ésta parece, decimos: he!a aquí; lo cual no decimos si no la reconocemos. ¿Y cómo podríamos reconocerla si no recordásemos? Nosotros la habíamos ciertamente olvidado; pero ella no había perecido por completo, y nos seríamos de la parte que restaba para encontrar la otra parte».

aquí — añade, — una analogía sorprendente con los dos procesos vitales esenciales. Vivir es adquirir y perder; la vida se halla constituida por el trabajo que desasimila, tanto como por el que fija. El olvido es la desasimilación (1).

94. Tócanos ahora tratar de la memoria con relación á los niños.

Sabido de todo el mundo es, pues se trata de un hecho de observación vulgar, que la memoria es una de las facultades intelectuales que predominan en los niños, los cuales aprenden mediante ella con prodigiosa facilidad cuanto no requiere para ser aprendido más que la memoria: de aquí la aptitud que generalmente muestran para el estudio de las lenguas.

Pero ¿desde cuándo comienza á manifestarse en el niño la memoria? Dejando á un lado la *memoria hereditaria*, de que habla Bernard Perez (2), para quien á los tres meses dan ya

(1) Obra citada, pág. 46.

(2) «Desde el momento de su nacimiento, dice este autor (obra citada, pág. 99), el niño que tiene hambre y sed, que sufre por consecuencia del frío relativo del aire ambiente, de la nueva extensión dada á sus miembros, de los sonidos que hieren sus débiles oídos, de los rayos de luz que impresionan sus ojos dormidos, del contacto inhabitual de las personas y de las cosas que se le aproximan, y cuyo primer acto respiratorio es en sí mismo un sufrimiento, frecuentemente expresado por un estornudo; el niño recién nacido, que expresa todas estas diversas mortificaciones por gritos, ó más bien por chillidos agudos, gestos desordenados y por el enrojecimiento de la cara y el cráneo, ejecuta al obrar de esta suerte actos automáticos, es decir, movimientos repetidos que habian ejecutado otros antes que él: he aquí la memoria hereditaria. «Cada nervio, ha dicho ВАРЕНОТ, guarda, por decirlo así, el recuerdo de »su vida pasada, ha recibido una educación ó ha sido privado de ella, »ha visto su actividad decrecer ó aumentarse, según las circunstancias; »cada rasgo ha tomado un dibujo más preciso, más característico, ó tal »vez ha quedado vago y sin expresión; cada mano lleva la señal de su »profesión, los signos que su vida ha grabado en ella, está arreglada á »su vez para los trabajos que ejecuta; todo esto se encuentra en el hom- »bre, si nosotros sabemos verlo». Todo esto se encuentra en el estado de herencia, en los hechos y gestos del recién nacido. Y lo que es verdad respecto de los movimientos aparentes, ¿por qué no ha de serlo respecto de otras manifestaciones de la actividad humana, es decir, de las sensaciones, de los sentimientos y de las ideas?»

los niños seales de recuerdo, hay que convenir en que el niño que reconoce á su nodriza ó su biberón, ejercita la memoria, que Darwin ha creído ver en un niño de cuatro meses, y Egger en otro de seis. Y es indudable que, como el citado Bernard Perez afirma, á esta edad, ó poco más, es ya considerable el número de adquisiciones actuales y de recuerdos personales de un niño. Y si se tiene en cuenta, además, la manera como se han formado estos recuerdos y la insistencia de muchos de ellos, no podremos menos de convenir en que la memoria es una facultad pronta, enérgica y tenaz al comienzo de la vida. La imitación, que hemos considerado como uno de los caracteres distintivos de la infancia (18) y que después hemos visto que se manifiesta desde muy temprano en los niños (58), implica desde luego memoria, y memoria adornada, en más ó menos grado, de las condiciones que acabamos de indicar. ¿Qué función ú operación intelectual, de las que más arriba hemos estudiado, no presupone el ejercicio, por parte del niño, de la memoria? No son, pues, admisibles, en su sentido literal al menos, las afirmaciones que hace madame de Campan y de F. Rousseau, al decir la primera que «la memoria no se desenvuelve hasta la edad de tres años» y el segundo que «los niños que no son capaces de juicio, no tienen verdadera memoria», máxime cuando el último ha dicho antes que «los niños retienen sonidos, figuras y sensaciones».

Claro es que las variedades y desigualdades que hemos reconocido en la memoria, considerada en general, se dan igualmente en la de los niños; y claro es también que en éstos es la memoria al principio mecánica é instintiva, al punto de que bajo ciertos respectos, tiene durante algunos años más de maquinal que de otra cosa. El hecho de que el niño recuerde acontecimientos que sucedieron días y meses antes del momento de recordarlos, sin tener noción de la duración, ni distinguir claramente las nociones del pasado, del presente y del porvenir, prueba esta afirmación nuestra. Sobre la distinción de dichas nociones, hace M. Egger observaciones dignas de tenerse en cuenta, máxime cuando vienen á ilustrar el punto que dilucidamos, relativamente á la memoria. Dice así :

«Desde el comienzo de su cuarto año se muestra capaz el niño de distinguir claramente las tres nociones del presente, del porvenir y del pasado. Hasta esa edad no hace más que repetir maquinalmente las palabras que nuestro uso consagra para señalar esa distinción. Ahora, anuncia lo que hará él mismo ó lo que otro hará después que haya sido hecha tal ó cual cosa, y así dice al limpiasuelos: «Tú vendrás á casa *después* que hayas limpiado la de F. de T.» Ninguna confusión en adelante por lo que respecta al empleo de los principales tiempos de un verbo; no se equivoca más á este respecto. Pronto mostrará en su lenguaje que comprende los matices que distinguen, por ejemplo, el imperfecto, el perfecto y el pluscuamperfecto. Algunos viajeros cuentan que ciertos pueblos salvajes, como los esquimales de la Groelandia, no han podido nunca elevarse hasta la distinción de diferentes grados de distancia en el pasado; su horizonte intelectual es tan limitado, tan uniforme, que no les permite concebir y practicar la genealogía más allá de los miembros de su familia presente y viviente en la tierra. Ignoro si desde el nacimiento, y por influjo secreto de la herencia, nuestros hijos traen consigo á este mundo una aptitud particular para concebir y desenvolver desde un principio esas nociones elementales; lo que es cierto es que la vida de relación en un medio como el de nuestras sociedades civilizadas, les excita en esto, desde la primer edad, á progresos que el niño salvaje es poco capaz de cumplir bajo la sola acción del medio que le rodea» (1).

(1) A estas atinadas observaciones añade M. ROUSSELOT, que también en el medio civilizado en que vivimos hay que establecer distinción entre los hijos de M. Egger y los niños que constituyen la población de las escuelas rurales, por ejemplo; estos últimos son mucho menos precoces, no por falta de capacidad intelectual, sino por efecto del medio en que viven. En confirmación de todo esto, debe recordarse lo que al hacer la distinción entre la educación propiamente dicha y la acción que ejercen sobre nuestro desarrollo los agentes naturales y sociales, dijimos en el tomo I (sección 2.^a, capítulo I, núm. 105 de la 2.^a edición) relativamente á lo que llamamos *educación social ó por la sociedad*.— Del mismo M. EGGER es esta nota: «Respecto del recuerdo, distingue la observación dos órdenes de hechos: la memoria se produce desde la

Volviendo al tema de las manifestaciones primeras de la memoria, insistimos en el hecho, ya apuntado, de que desde muy temprano se observan en los niños: el citado Bernard Perez, Preyer y otros aducen ejemplos por los cuales se viene en conocimiento de que desde la edad de un año y poco más ofrecen los niños manifestaciones bien establecidas de memoria (1). Lo que hay en esto es que en esa época, y aun mucho más adelante, las adquisiciones, tan fáciles y tan prontas, de la memoria infantil, son en cambio, frágiles y poco sólidas; que se desvanecen y borran si un accidente cualquiera interrumpe el curso de las percepciones que las han producido. De lo que se colige que la repetición, la renovación frecuente y aun continua de las impresiones es indispensable para fijar los recuerdos de la primera edad, pues en los niños es al principio la memoria como la arena moviéndose á la orilla del mar. «Si la repetición, dice Preyer, es una condición útil en todas las edades para asegurar la duración de los recuerdos, es una condición absolutamente necesaria cuando se trata de las impresiones poco profundas que no hacen más que desflorar la conciencia del niño». Por lo tanto, para que haya ver-

primera edad para los hechos que se renuevan frecuentemente, y es más tardía para los hechos accidentales. Para estos últimos no la he comprobado antes de los seis meses: á esta edad se había apoderado Emilio de un juguete que dejó ú ocultó debajo de un sofá; un cuarto de hora después se lo reclamé, y se fué derecho al objeto y me lo trajo».

(1) M. PEREZ cita el ejemplo de un niño de un año de edad que después de un mes de ausencia fué vuelto á la casa paterna. «Apenas vió á una antigua niñera venir á su lado y antes de que ella le hubiese llamado por su nombre, se sonrió y le tendió los brazos dando saltos de alegría». M. PREYER cita á un niño de diez y siete meses que reconoció á su niñera después de una ausencia de seis días. M. EGGER aduce el caso de un niño de seis meses, que habiéndose quemado una vez la mano al tocar un vaso caliente, la retiraba con evidente intención de escapar al dolor, siempre que se le presentaba el mismo vaso. Este último autor afirma que «la memoria se produce en la primera edad por los hechos que se renuevan frecuentemente, y es más tardía por los hechos accidentales»; en esta segunda forma no la ha observado más que en niños de edad de quince meses en adelante.

dadera memoria se precisan muchas repeticiones y experiencias; de aquí que esa facultad necesite algún tiempo, algunos años, para mostrarse como lo que es, con las condiciones á ella inherentes, y salga de la pasividad que en un principio la caracteriza. Digamos, por último, que si la adquisición y la inteligencia del lenguaje són condición de ulteriores y definitivos progresos de la memoria, como todos los que de estas materias tratan están conformes en afirmar, no es menos cierto que la edad de la memoria propiamente dicha no se abre hasta que el niño sabe hablar. Entonces empiezan los verdaderos progresos de esta facultad, que adquiere en los niños su mayor energía en la edad comprendida entre los seis y diez ó doce años.

95. En confirmación de las conclusiones que acabamos de sentar, relativamente á la época y la manera como se manifiesta la memoria en los niños, citaremos algunos de los ejemplos aducidos con el propio fin por los autores que de este particular se han ocupado.

Una niña de tres meses y medio, á quien su madre la pregunta dónde están sus piececitos, pasea al principio sus miradas inciertas por todo su cuerpo hasta que las detiene en sus pies, como recordando que aquella parte de su cuerpo es la que lleva el nombre pronunciado por su madre. — Un niño de seis meses ha visto con alborozo un canario en su jaula, y el canto del pájaro le ha gustado; cuando se le pregunta dónde está el pájaro, vuelve con prontitud los ojos hacia la jaula, lo cual indica recuerdo del objeto que lleva el nombre que se le pregunta, y del lugar donde se halla. — Otro niño de once meses se desesperaba siempre que veía entrar á otro de poca más edad que tenía la costumbre de mortificarle, con lo que indicaba el recuerdo suscitado por la presencia del niño extraño, de los malos ratos que éste le había hecho pasar otras veces. El mismo niño se ponía muy apurado cuando veía el pañal con que se le enjugaba después de lavarle: esto implica un recuerdo análogo al que le suscitaba la presencia del niño impertinente.

El primero de estos ejemplos ha sido citado por Bernard

Perez, quien da acerca de él los siguientes pormenores, que no dejan de ser curiosos:

«A los tres meses y medio distinguía ya María varias partes de su cuerpo. Cuando le pregunta su madre: «¿Dónde están tus pies?» pasea al principio los ojos inquietos á derecha é izquierda, y pronto, inclinando la cabeza, los dirige hacia sus pies. La niña hacía otro tanto con su ropa, que parecía tomar como una parte de su persona. Jugaba con su madre y la acariciaba, y hacía esto aproximando sus mejillas y con sus torpes manitas tocaba, palpaba y cogía el rostro maternal con intención evidente de demostrar su ternura. Parla á las flores según la expresión de su madre, y es apasionada por los colores, sobre todo por los más vivos. Si se le enseña una figura iluminada, da dos ó tres sobresaltos y sin por esto perder el seno, tiende sus manos temblorosas hacia el grabado. Pronto suelta el seno, y radiante de deseo ó de placer, la vista grandemente atenta, el semblante desencajado y dando pequeños chillidos como de pájaro, trata de manejar el bello objeto, lo coge con las dos manos, lo manosea y lo admira, sin ver en él nada más que los colores agradables. La palabra *cuadro* le hace sonreír. También charla á los pájaros que conoce bien; y no sólo se vuelve del lado de la jaula cuando el canario canta, sino que si el pájaro no canta y su madre le dice: «¿Dónde está el coco?» dirige su vista hacia la jaula. Por el aire del semblante y el tono de la voz comprende que se la reprende: entonces plega su frente, sus labios se crispan convulsivamente, sus ojos se humedecen de lágrimas, y está á punto de sollozar. Es muy sensible á las caricias, y ríe y juega con quien con ella juega y ríe, pero posee una envidia extrema: cuando se coloca un niño al lado de ella, sobre el seno de su madre, y ésta abraza á la niña mayor, María queda un momento con los ojos fijos, su boca se contrae, sus ojos se humedecen, solloza, y volviendo bruscamente la cabeza á otro lado para no ver á su rival, conserva por algunos segundos esta actitud desdichada. Del propio modo obra cuando su madre da á su hermanita ó ésta coge el biberón con que le alimenta en parte; pero cuando su madre le coge el biberón ó hace

ademán de llevárselo á la boca, la pequeña envidiosa no se turba nada, como si su egoísmo no existiera tratándose de su madre».

«He aquí — añade el mismo autor, — otro niño de otro sexo, de otro temperamento y de otro carácter. Jorge tiene siete meses, y apenas llegado á mi habitación, su atención es vivamente excitada por los movimientos ruidosos de un gorrión que saltaba en una jaula próxima á la ventana. En seguida mira durante tres minutos inmóvil y con un interés serio, un gato agachado á los pies de un sillón: el niño ha visto con frecuencia gatos. Pero el gorrión da pequeños gritos, y Jorge busca por todos lados, no sabiendo de dónde proviene el ruido agradable que oye; le llamo por su nombre de Jorge, y aunque nunca había oído mi voz, me sonrío muy agradablemente. Al poco rato tiende sus brazos hacia un ramo de flores que yo había colocado no lejos de él, siendo visible el placer que experimenta á la vista de las flores; pero placer que no se manifiesta por esos saltos, esos gritos y esos rasgos de alegría que he notado en María y en varios niños de su edad, en circunstancias semejantes. Jorge es un robusto y alto niño, hijo de alsacianos, mofletudo, grave, tardo y testarudo, mientras que María es una delicada, pálida, viva é inquieta muñeca parisién. — Diez días después de su primera visita, Jorge me hizo la segunda, y esta vez tuvo sobresaltos alegres ante la destreza de mi gato, que correteaba alrededor nuestro. También se echó hacia adelante para coger un plato que había en medio de la mesa; permitíle que se extendiera sobre ésta y tocara el plato, que manoteaba con grandes gestos de placer, expresando su rostro una alegría excesiva. Pronto lo llevó á la boca, como hacía con todos los objetos con que entraba en conocimiento: su abuela lo alimentaba por medio del biberón. He notado en éste, como en varios otros niños, una ternura muy particular por su alimento. Cuando Jorge posee un objeto deseado, siempre experimenta un placer que no es el de comer, se vuelve riendo hacia el lado de su abuela, como si su alegría tuviera necesidad de compartirse para ser completa. ¿Deberá verse en esto un hábito enteramente maquinal, no habiendo

experimentado el niño alegría alguna en que su abuela no haya tomado parte? — En la tercera visita que me hizo Jorge estuvo sobre mi mesa asido ó echado, al azar de sus juegos: le pongo un cepillo á su alcance, con las cerdas hacia arriba; el niño apoya en ellas ambas manos, y al momento las levanta con lentitud y un aire muy grave. Su atención es llamada hacia otra parte. Algunos momentos después le hago comenzar la experiencia, y observo alguna más rapidez en los movimientos de retroceso; se la hago repetir cinco veces, variando las circunstancias, y no observo ningún hecho nuevo. Un cuarto de hora después de la séptima experiencia, pongo todavía á Jorge en situación de tocar el cepillo: esta vez se retira bruscamente á primera vista antes de haberlo tocado. Después de haberle distraído bien, quise por última vez hacer la misma prueba: el niño miró el cepillo sin moverse y con mucha atención, y después de algunos minutos de titubeo ó de reflexión, se echó hacia atrás y abrazó á su abuela».

Refiriéndose á éste y al anterior ejemplo, dice Bernard Perez, «que ellos nos permiten ver en juego, á la edad de tres y de siete meses, todo ese rico conjunto de hechos intelectuales y morales que los psicólogos estudian en los adultos; ellos, añade, nos bastan por lo pronto para mostrar cómo la memoria, que todos esos hechos implican, *es una facultad pronta, enérgica y tenaz al comienzo de la vida*».

En comprobación de esta tesis pudieran multiplicarse los ejemplos, ya tomándolos de los que nos suministran otros observadores de la infancia — Tiedemann y Darwin, por ejemplo, — ora de las observaciones que diariamente podemos hacer todos. La casi totalidad de los actos que llevan á cabo los niños desde los primeros meses de su vida, implican necesariamente el ejercicio de la memoria, mediante la cual nutren y pueden ejercitar su espíritu. El niño pequeñuelo, todavía en pañales, que alarga las manos en ademán de pedir un manjar que ve y que ya ha probado, reconoce el objeto y recuerda el placer que otra vez le proporcionara, ¿qué hace sino recordar un hecho, poner en juego su memoria? Los casos de esta naturaleza son infinitos y están tan á la vista y al alcance de todo

el mundo, que no hay para qué ocuparse de ellos : son del dominio de la observación más vulgar y más somera. Y cuenta que aquí nos referimos á los niños más pequeños, que no á los mayores, en que el ejercicio de la memoria se nos ofrece como un hecho tan natural y tan claro como en nosotros mismos.

96. De cuanto hemos dicho relativamente á la memoria, se desprenden conclusiones de interés para la educación, por lo que debemos apuntar aquí las más importantes.

En primer lugar, hemos visto que la memoria es muy activa en la niñez y se debilita con los años. A qué se deba este curioso fenómeno, difícil es explicarlo con exactitud y entera certeza (1). Pero no debemos perder de vista que la mayor actividad de la memoria coincide con la mayor actividad del proceso nutritivo, que durante la niñez es también muy grande, debilitándose con los años, como la memoria. Observemos, además, que la más fácil y rápida reproducción de los recuerdos, que también tiene lugar en los primeros años de la vida, coincide á su vez con una circulación de la sangre más pronta y rápida, y que á medida que con los años se hace ésta más difícil y lenta, la reproducción se paraliza, como se exalta la memoria en los casos de fiebre, en que la circulación se acelera considerablemente. Viene esto como á comprobar las conclusiones que expusimos al tratar de la unión, relaciones é

(1) «¿Pierde el cerebro con el tiempo, se pregunta á este propósito M. JOLY (ob. cit., pág. 119), su aptitud para producir las imágenes que se ligan al pensamiento y al recuerdo, y que muchas veces son los antecedentes necesarios? Esto es muy verosímil, pero no es todo. El niño, cuya curiosidad nueva todavía es excitada por cuanto ve, lleva su atención sobre todas las cosas. El anciano, cuya curiosidad está enervada, porque él no ve nada nuevo á su alrededor, no presta atención á nada : él no se acuerda, pues, de nada. Y, sin embargo, como las percepciones de su infancia habían dejado en él recuerdos vivos y precisos, como ha repasado con frecuencia esos recuerdos y gusta de encontrarlos sin cesar, ellos subsisten siempre. *Senes, hestornorum inmemores, acta pueritia recordantur* (QUINTILIANO). Evidentemente costaría trabajo explicar por el estado del cerebro ese curioso fenómeno; porque, en fin, ¿podría el cerebro estar fatigado y ser impotente para los recuerdos de la víspera, y fresco y robusto todavía para los más lejanos?»

influencias mutuas del espíritu y el cuerpo (1), en que presentamos á éste como ofreciendo al alma la base orgánica para la manifestación de su vida, y dijimos que toda la vida anímica se halla condicionada por lo fisiológico. Y si tenemos presente esto y recordamos las observaciones que en el lugar indicado expusimos para determinar la influencia que lo físico ejerce sobre lo psíquico, y muy especialmente la constitución de la sangre, la alimentación y el estado de las funciones digestivas (núms. 326 y 327), no parecerán tan desprovistas de fundamento las afirmaciones que hace M. Ribot en su citado libro, de que consistiendo la memoria en conservar y reproducir, «la conservación parece depender, sobre todo, de la nutrición, y la facultad de reproducir, de la circulación general ó local», por lo cual hay que tener en cuenta al estudiar y tratar de dirigir la memoria, el proceso nutritivo, la fatiga — que bajo todas sus formas es fatal para esta facultad (2), —

(1) Tomo III, sección 5.^a, cap. I.

(2) Respecto de este punto de la fatiga, añade M. RIBOT (página 457): «Las impresiones no se fijan (cuando la fatiga existe) y la reproducción es muy penosa, frecuentemente imposible; y la fatiga es considerada como un estado en el que, por consecuencia de la demasiada actividad de un órgano, sufre la nutrición y se adormece. Con la vuelta á las condiciones normales, la memoria reaparece». — Refiriéndose á lo que hemos dicho del proceso nutritivo, afirma el mismo autor: «Todo lo que se aprende muy pronto, no dura. La expresión «asimilarse una cosa», no es una metáfora. No insistiré en una verdad que todo el mundo repite, pero sin sospechar que esté hecho psíquico tiene una razón orgánica. Para fijar los recuerdos es preciso tiempo, porque la nutrición no realiza su obra en un instante; porque ese movimiento molecular, incesante, que la constituye, debe seguir una dirección constante, que la misma impresión periódicamente renovada es propia á sostener». — En opinión de BAIN, la memoria depende del proceso nutritivo. He aquí sus palabras: «En efecto, debemos á la fisiología el conocimiento de un hecho general muy importante: ella nos enseña que la memoria depende de una propiedad ó facultad nerviosa, alimentada por la nutrición, como las demás facultades físicas, y sometida á alternativas de ejercicio y reposo; nos enseña asimismo que, como las demás funciones, la plasticidad del cerebro puede detenerse en su desenvolvimiento por la falta de ejercicio ó agotarse por el exceso contrario». (*La science de l'éducation*, cap. II, pág. 9).

la cualidad y la cantidad de la sangre, su circulación particular en el cerebro, etc.

Como quiera que esto sea, lo indudable es que en el organismo tiene la memoria una base física para su manifestación; que, como dice Bain (1), nuestras adquisiciones son facilitadas por todo lo que mantiene de una manera general el vigor y el buen estado del cuerpo, y viceversa; por donde se impone la necesidad de atender al cuerpo cuando de la educación de la memoria se trate.

En segundo lugar, hemos visto, al dar idea de las enfermedades de la memoria, que en la destrucción de esta facultad se observa la que Ribot denomina *ley de regresión*, según la cual — y ya la disolución de la memoria sea general, bien parcial, ya se deba á lesiones orgánicas, bien á la acción destructora de los años (que es lo que á nuestro intento nos importa más tener en cuenta), — el olvido camina de lo más nuevo á lo más antiguo, de lo complejo á lo simple, de lo voluntario á lo automático, de lo menos organizado á lo mejor organizado: cuando la disolución es general, se olvidan primero los hechos recientes, después las ideas en general, luego los sentimientos, y más tarde los actos; en caso de disolución parcial (el olvido de los signos, que es la más conocida), la marcha que se sigue en el olvido es ésta: los nombres propios, los comunes, los adjetivos y los verbos, las interjecciones y los gestos. Observemos que, cualesquiera que sean las correcciones que admita esta ley, está reconocida en lo que de general tiene, en lo que se refiere á lo que más reciente es lo primero en olvidarse y lo más lejano lo más durable. El mismo M. Joly (que, como hemos visto en una de las notas precedentes, no se decide á explicar por el estado del cerebro el fenómeno de que la memoria se debilita con los años) afirma en el pasaje que dejamos copiado en la nota á que acabamos de referirnos, que «como las percepciones de su infancia han dejado en el anciano recuerdos vivos y precisos, como ha repa-

(1) *L'esprit et le corps*. Apéndice II. *La mémoire et l'éducation*, página 244.

sado con frecuencia estos recuerdos y gusta de encontrarlos sin cesar, *ellos subsisten siempre*». Cualquiera que sea el camino que se siga, la conclusión á que llegamos es la misma: que los recuerdos y los hábitos de la niñez son los más durables, los que más tardan en borrarse, y, por lo tanto, que lo que en la niñez aprendemos ó nos apropiamos, tiene alguna resonancia durante toda nuestra vida.

El común sentir pone diariamente de manifiesto la verdad que entrañan estas conclusiones, atribuyendo con la insistencia y la unanimidad que lo hace, á la educación que recibimos durante los primeros años, una influencia casi decisiva en toda nuestra vida. Pero para que esto sea así, es menester dar una base á esa ley de regresión, ó siquiera al hecho sentado como bueno por el mismo Joly, de que las percepciones de la infancia dejan en nosotros recuerdos vivos y precisos, que por lo mismo subsisten siempre. Para esto tenemos que recurrir de nuevo á lo que hemos dicho más arriba al tratar de determinar la base orgánica de la memoria, y sin olvidar las relaciones que existen entre esta facultad y el cerebro, según oportunamente hemos dicho y mostrado, debemos tener en cuenta lo que acerca de la correspondencia y relación entre los órganos del cuerpo y las facultades del alma expusimos en el tomo III (1), y en particular lo que dijimos respecto de esas relaciones y correspondencia miradas desde el punto de vista de la actividad del espíritu y el cuerpo (núm. 344), actividad que se corresponde. Ahora bien; si hemos visto que en la niñez es muy activo el proceso nutritivo y el circulatorio, y esta mayor actividad se refleja particularmente en el cerebro, base orgánica de la memoria, claro está que esta facultad intelectual debe desplegar una actividad análoga, como la despliegan en general la inteligencia y todas las demás facultades del espíritu. De aquí que se diga que la niñez se distingue por una gran fuerza de absorción, por un gran trabajo de nutrición y asimilación, lo mismo desde el punto de vista fisiológico que del psicológico. Tiene, pues, razón, M. Ribot cuando

(1) Sección 3.ª, cap. I, párrafo IV.



dice que la frase «asimilarse las cosas» no es una metáfora (1).

Estudiando, pues, la memoria hemos llegado á una conclusión pedagógica de carácter general y de interés muy grande para la educación, pues que hemos dado fuerza al aforismo vulgar de que la educación que recibimos en los primeros años trasciende de ellos, tiene siempre alguna resonancia en la vida; de aquí la importancia que atribuimos á la educación primaria, y la necesidad que por virtud de ello se impone, de comenzarla en la cuna misma.

Lo que acerca de las enfermedades de la memoria hemos expuesto, sirve también para mostrarnos el poder y la eficacia de la educación, pues que hemos visto que en muchos casos es posible un restablecimiento de esa facultad, por medio de lo que hemos llamado su *reeducción*, la cual se lleva principalmente á cabo mediante el ejercicio, que con la asimilación y la circulación, constituye la base de la ley del desenvolvimiento de la naturaleza humana. Cuando la memoria no se ejercita, es lo común que se debilita, al punto de que no podamos hacer de ella un empleo verdaderamente activo: los que vulgarmente llamamos desmemoriados, que á veces no son realmente sino distraídos, no pueden servirse bien de su memoria por haber descuidado su ejercicio.

Es tan importante este tema de la eficacia de la reeducación, que nos parece importante y pertinente, dado el punto que tratamos, transcribir, para terminar estas consideraciones, una nota publicada por la *Revue philosophique* relativa á la *reeducción del cerebro adulto*, según los trabajos de MM. William Sharperry y J. Mortimer Granville. Dice así la nota en cuestión (2):

(1) «Cosa muy común es la de celebrar los méritos de la memoria infantil y señaladamente su maravillosa facilidad de adquisición», dice M. COMPAYRÉ (ob. cit.), y añade esta cita de M. NICOLAY (*Les enfants mal élevés*): «Observad al niño con atención y descubriréis en él un poder de absorción y de asimilación rayano en lo prodigioso y que no se encuentra en ninguna otra edad de la vida... El espíritu del niño es como una esponja que siempre tiene sed».

(2) Véase el núm. 42 de dicha Revista, correspondiente al mes de

«Sharpery publica una interesante observación recogida en 1824, relativa á una mujer que después de haber estado durante varios meses en un estado de somnolencia y estupor, había perdido todos los conocimientos que adquirió antes de su enfermedad. Pasada ésta, todo le parecía nuevo y no reconocía á nadie. Al principio de su convalecencia era casi imposible conversar con ella, pues en vez de responder, repetía las preguntas que se le hacían. Rápidamente adquirió un gran número de palabras; pero usaba de ellas con torpeza, diciendo «caliente» en vez de «frío», y «pierna» en vez de «brazo», por ejemplo. Generalizaba la significación de una palabra empleando, v. gr., el vocablo *jugo* para designar toda clase de líquidos, tales como el te. No conservaba recuerdo de haber visto á persona alguna antes de su enfermedad, ni aun á sus más próximos parientes. Tuvo necesidad de volver á aprender á leer, y hubo de comenzar por el alfabeto: otro tanto le sucedió respecto de la escritura. Sin embargo, su educación se realizó mucho más pronto que la de una persona que nunca hubiese leído y escrito.

»Al cabo de algún tiempo pudo cantar sus antiguas canciones y tocar el piano, si bien no parecía recordar haber poseído antes estas artes. Cuando se le preguntaba dónde había aprendido á leer la música, respondía que lo ignoraba, y le extrañaba que su interlocutor no pudiera hacer lo mismo.

»Poseía algunas ideas generales de naturaleza más ó menos compleja, que no había tenido ocasión de adquirir después de su padecimiento.

»M. Mortimer Granville da el resumen de una observación casi semejante, y á propósito de ambas trata de establecer la teoría de la reeducación del cerebro. Según él, la pérdida de la memoria puede presentarse en tres condiciones: 1.^a, cuando las células cerebrales son destruidas completamente; 2.^a, cuando las células son parcialmente alteradas con

Diciembre de 1879, pág. 678. Recordemos, además, el caso tan conocido de Laura Bridgman, y los del niño y la niña citados por LEIBNIZ y PREYER.

conservación del núcleo, y 3.^a, cuando hay una simple suspensión de funciones sin detenerse la nutrición.

»En el primer caso, la pérdida de la memoria es irremediable. Sin embargo, las funciones del cerebro pueden reaparecer, porque hay una sustitución de las otras partes.

»En el segundo caso, los núcleos pueden ser el centro de una regeneración de células, las cuales tendrán las mismas propiedades que las antiguas, pero que tal vez deberán ser cultivadas de nuevo.

»En el tercer caso, puede volver instantáneamente la memoria».

V

DE LA ASOCIACIÓN DE IDEAS

97. Indicaciones previas.—98. Concepto y alcance del fenómeno denominado comúnmente y con cierta impropiedad, asociación de ideas.—99. Análisis de la asociación: su base; diferencias de las relaciones que la constituyen según los individuos; relaciones accidentales y naturales.—100. Leyes de contigüidad y de semejanza.—101. De la atención y la razón como condiciones de la asociación de ideas.—102. El fenómeno de la asociación en el niño.—103. Ejemplos.—104. Consideraciones sobre el valor psicológico y la importancia pedagógica de la asociación de ideas.—105. Necesidad de atenderla en educación; asociación de la idea de la ley del trabajo con la del amor de la familia.

97. En las indicaciones que oportunamente se hicieron respecto de la psicología de la memoria (1), dijimos que como resultado de las dos leyes que reconocimos en esta facultad (las llamadas leyes *subjetiva* y *objetiva*, ó de *sugestión* y *real*, respectivamente), debía considerarse la *asociación de ideas*, que miramos entonces como derivándose de la segunda de esas leyes, la cual vimos que se funda en la existencia de las relaciones que enlazan entre sí las ideas, en la propiedad que éstas tienen de enlazarse y atraerse. En este sentido, la asociación es una ley de la memoria, la más importante de las que rigen á esta facultad, en cuanto que, como afirma M. Joly, es

(1) T. III, sección 4.^a, cap. II, párrafo III, núm. 249.

la condición psicológica de todo recuerdo: es una de las condiciones ó uno de los modos de la reproducción de los recuerdos, tomada esta palabra en su acepción más lata (1).

Esto nos revela ya la importancia de la asociación de ideas, y nos obliga á considerarla aparte para estudiarla con algún detenimiento (2).

98. ¿Qué es la asociación de ideas? Antes de responder á esta pregunta, debemos poner algunos ejemplos. Todo el mundo conoce el hecho según el cual nosotros no podemos pensar en una cosa sin inmediatamente pensar en otra. Pensando en Roma, por ejemplo, nos acordamos del Vaticano, de los Papas, de los Césares ó de los monumentos artísticos. La vista del Escorial nos trae á la memoria el recuerdo de Felipe II, como el nombre de Colón nos sugiere el de Isabel la Católica ó el recuerdo de América. En virtud de este fenómeno, resulta que una idea no aparece nunca sola en la inteligencia, sino que arrastra tras de sí otras ideas, constituyendo una serie indefinida de ideas, de las cuales no hay una sola que á su vez no pueda ser el punto de partida de otra serie de la misma naturaleza. Podríamos, pues, definir la asociación de ideas, como la propiedad que éstas tienen de atraerse y unirse ó enlazarse.

Pero fuera reducir demasiado el papel de la asociación limitar ésta á las ideas solas. Ningún acto de nuestro espíritu aparece nunca enteramente aislado, pues que cada uno implica la presencia de las tres facultades anímicas, según hemos

(1) «Algunos psicólogos puros, dice á este intento BERNARD PEREZ (ob. cit., pág. 446), han comenzado desde hace mucho tiempo á comprenderlo así. Pretender, dice GIBBON (*Cours de Philosophie*, pág. 425) que la memoria es algunas veces independiente de la ilación de las ideas, sería eximirla de toda ley, someter sus actos al azar y, por consecuencia, suponer en la inteligencia hechos sin causa».

(2) Los que deseen estudiar más á fondo que nosotros podemos hacerlo aquí, el fenómeno psicológico de la Asociación en sí y en sus relaciones con la obra educativa, pueden consultar este libro: GONZALEZ SERRANO (Urbano). *La asociación como ley general de la educación*. Barcelona, lib. de Bastinos, y Madrid, Perlado, Páez y C.^ª Un vol. en 8.^º de 460 págs. de la 2.^ª serie de la «Biblioteca del Maestro».

visto al tratar de la psicología compuesta ú orgánica (1). Síguese de aquí que no sólo las ideas, sino también las sensaciones, los sentimientos, las voliciones, los actos todos de nuestra vida psíquica, pueden unirse y se unen por virtud de lo que llamamos, con alguna impropiedad, asociación de ideas. «En efecto, dice á este propósito M. Janet, una imagen despierta un juicio que suscita un sentimiento, del que nace una resolución, la cual, á su vez, evoca nuevas imágenes, y así de esta suerte; de modo que todas las clases de fenómenos que pueden verificarse en el alma, se encadenan y se llaman mutuamente» (2). Por lo tanto, el papel psicológico de lo que llamamos asociación de ideas, es de un alcance mayor de lo que la frase revela; en vez de «asociación de ideas», pudiera decirse «asociación de fenómenos psicológicos» (3).

99. Tomando la frase tal como generalmente se halla admitida por los psicólogos, importa que examinemos el fundamento de la asociación. Las relaciones que unen entre sí nuestras ideas, es decir, esa especie de *nudos secretos*, como las lla-

(1) T. III, sección 4.^a, cap. V.

(2) JANET: *Cours de Morale à l'usage des écoles normales primaires*, etc., premier année. Psychologie et morale théorique, pág. 58.

(3) En este concepto, M. BAIN (*Les sens et l'intelligence*, pág. 285), da de la asociación esta fórmula: «Las acciones, las sensaciones, los estados de sensibilidad que se presentan uno con otro ó uno inmediatamente después de otro, tienden á unirse estrechamente, á adherirse el uno al otro, de tal modo que cuando uno de ellos se presente por la serie al espíritu, los demás son susceptibles de ser evocados por el pensamiento».— M. BERNARD PEREZ dice por su parte: «El ejercicio de esta facultad física é intelectual, que se designaba otras veces impropriamente bajo el nombre de asociación de las ideas, no es otra cosa que la sociabilidad de todas las acciones del sistema nervioso, ya con sus congéneres, ya con sus vecinas». (Ob. cit., pág. 445.)—«Observemos, dice á este mismo propósito M. JULES LEGRAND (*Dictionnaire de Pédagogie*, etc., de Buisson, página 2382 de la segunda parte), que la palabra «idea» es impropia, ó que es menester darle el sentido lato que Descartes atribuía al término «pensamiento». En efecto; no sólo son los fenómenos intelectuales los que tienen la propiedad de llamarse unos á otros, sino que todos los hechos psicológicos ofrecen la misma aptitud: las emociones y las voliciones se asocian, ya entre sí, ya con las ideas propiamente dichas; de este modo

mó el poeta (1), constituyen en realidad la base sobre que descansa el fenómeno de la asociación de ideas.

Pero debe tenerse en cuenta que la sucesión de ideas que estas relaciones establecen, no implica trabajo alguno voluntario; que nos vemos con frecuencia obligados á descartar ideas que vienen á distraernos de nuestro objeto principal y que no hacen al caso, y, en fin, que una idea dada no despierta en todos los espíritus las mismas ideas, esto es, no establece iguales relaciones ó asociaciones, sino que en unos se ofrecen con preferencia tales ideas y en otros tales otras. Fúndase esto en el hecho vulgar de que no todos vemos las cosas de la misma manera. Así, por ejemplo, al contemplar el Escorial, unos se acordarán con preferencia de Felipe II, otros del arquitecto que dirigió las obras, otros de los gastos que éstas ocasionaron á la nación, otros traerán á la memoria el recuerdo de monumentos análogos, etc. «Poned en una misma campiña, dice á este propósito M. Joly, á un pintor, á un ingeniero, á un geólogo, á un labrador, á un jardinero, á un economista... El uno pensará en el partido que podría sacar en un cuadro del paisaje que tiene ante la vista; el otro pensará en el origen de la historia de los terrenos por que camina; el otro estudiará el modo de cultivo que observa; el ingeniero verá un camino que abrir, etc. Cuando varias personas pertenecientes á una misma profesión se encuentran reunidas, la conversación recae fatalmente, por un modo ó por otro, sobre las cuestiones que les interesan en común. En una sociedad, cualquiera que sea, podéis siempre reconocer sin gran trabajo en las objeciones, en los ejemplos, en las frases más ó menos

pueden explicarse ciertas simpatías ó antipatías que frecuentemente somos llevados á considerar como instintivas. Así, cuando por vez primera vemos una persona extraña en un momento en que nos hallamos penosamente afectados, es bastante para que en adelante nos parezca importuna. Por el contrario, un rasgo, hasta un defecto que nos recuerda un ser caro, basta para hacernos un rostro agradable. Las mujeres bizcas gustaban á Descartes, porque éste había amado en su juventud á una bizca».

(1) DELILLE: *L'imagination*, canto I.

ingeniosas que se cambian, los hábitos, los gustos, el carácter de cada cual. Lo que determina todavía la elección involuntaria de las ideas que se asocian, es la preocupación reciente, el interés ó la pasión del momento. Las esperanzas y los temores de la víspera se traducen, bajo las más variadas formas, en los sueños; y el ensueño, triste ó alegre, no es con frecuencia determinado más que por la impotencia en que nos encontramos para seguir ideas extrañas al asunto actual de nuestras alegrías ó de nuestros dolores. A los ojos de un observador prudente, el hombre más sobrio de palabras puede descubrir sus disposiciones íntimas, en cuanto que no es imposible, sorprendiendo uno solo de sus pensamientos, reconstituir la trama de las reflexiones de que el pensamiento expresado se ha desprendido» (1).

Tiene, á nuestro entender, tanto interés este punto de la diversidad de relaciones ó asociaciones á que, según los individuos, da lugar una misma idea, que estimamos oportuno insistir sobre él, ampliando lo dicho con las consideraciones que hace M. Rousselot en los siguientes pasajes, que transcribimos de sus tantas veces citada obra (páginas 182 á 184). Dice así el autor de la *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire* :

«Un agricultor, un industrial, un comerciante, un cazador, un rico, un pobre, un amo, un cochero, un egoísta, un caritativo, un hombre, una mujer, un niño, no ven, como se dice, las cosas de la misma manera. Y es que sus ideas se encadenan según la naturaleza primitiva, sus hábitos adquiridos de pensar y de obrar, según la dirección que ha recibido su inteligencia ó que se ha dado á sí misma. Nada más común en la vida ordinaria que juzgar y en cierto modo clasificar á nuestros semejantes desde ese punto de vista: decimos de tal hombre que tiene espíritu de negociante, de tal otro que lo tiene militar; reconocemos, si no á primera vista, al menos después de alguna reflexión, un profesor, un abogado, un negociante, un diplomático, un hombre de Estado, un hombre de mundo.

(1) Ob. cit., págs. 113 y 114.

Cada cual tiene el espíritu de su oficio, de su condición, de su medio, más ó menos declarado, es verdad, según el carácter individual, el temperamento, la edad, el sexo. Un niño en quien los contactos de la vida no han alterado todavía la sencillez primitiva, es un verdadero espejo en el cual se reflejan las impresiones que le llegan del exterior, que cambian, se reemplazan, se mezclan, hasta que poco á poco se forma el carácter. Las mujeres, en las que la sensibilidad es más delicada, la imaginación más activa, mayor la impresionabilidad, toman con más facilidad que los hombres hábitos nuevos, y conforman más pronto su manera de ser con su situación.

»Lo que es verdad respecto de los individuos considerados aisladamente, lo es también relativamente á reuniones de individuos agrupados en sociedad : cada pueblo tiene su genio, cada siglo su nota, cada período histórico su carácter. Roma ha vencido por la guerra, y Cartago por el negocio; las Cruzadas en plena Edad Media están en su medio natural, como lo están en nuestros días los ferrocarriles, la telegrafía eléctrica y todas las aplicaciones de la ciencia. El siglo XVII es un siglo literario, el XVIII un siglo filosófico y el XIX será el siglo de la instrucción popular. Las artes mismas llevan el sello de un tiempo y reflejan un estado general de civilización: los griegos, cuyos dioses eran hombres divinizados, los representaban bajo la forma humana revestida de la belleza ideal; las catedrales son el conjunto y el producto de una época de fe; la sociedad culta, ordenada, disciplinada del siglo de Luis XIV, se reconoce en la pintura majestuosa y pomposa de Lebrun. Nada hay, incluso las modas y los juguetes de los niños, que no esté en alguna relación con las costumbres, el gusto y el estado social.

»Y no es esto todo. Cualquiera que sea la época, cualquiera que sea la profesión, é independientemente de las maneras características que esas circunstancias imprimen á la inteligencia, todo espíritu, en todo tiempo y lugar, tiene sus maneras propias : distinguimos espíritus ligeros, frívolos é inconsecuentes, y espíritus serios, reflexivos y sólidos; decimos de tal persona que «no ve lejos», de cual otra que «sabe lo que hace.» Tener

la vista corta es no percibir más que las relaciones superficiales de las ideas y de las cosas, detenerse ante la apariencia, en «la corteza primera», como dice Montaigne; saber lo que se hace, es ver las cosas como son en toda sucesión, ir al fondo, apoderarse de las verdaderas relaciones».

Pero cualquiera que sean las condiciones en que nos encontremos y, en lo tanto, las diferentes ideas que en cada uno suscite ó despierte una misma idea, es indudable que la asociación consiste en relaciones entre las ideas ó los hechos psicológicos, en especies de lazos de unión, en esos «nudos secretos» que dice el poeta. ¿De qué índole son estas relaciones? Generalmente se clasifican en dos clases, agrupando en una las que se denominan relaciones *accidentales y fortuitas*, y en otras las llamadas *naturales, constantes, necesarias*, y, en una palabra, *racionales*.

Las relaciones *accidentales* ó *fortuitas* son aquellas que establecemos de un modo artificial entre dos cosas que á veces son extrañas la una á la otra. Por ejemplo, pensando en un sitio donde ha tenido lugar un acontecimiento cualquiera, nos acordamos de éste; y, por el contrario, pensando en el acontecimiento, nos acordamos del lugar en que se verificó; cuando oímos algo de una persona conocida, pensamos, no sólo en la persona, sino en algo relativo á ella; la idea del Escorial nos sugiere muchas veces la del Vaticano, ó nos hace pensar en otros monumentos; como la lectura de una batalla naval nos recuerda la de Lepanto, por ejemplo, ó el nombre de algún marino ilustre. Estas relaciones pueden ser de simultaneidad, de sucesión, de contigüidad, de analogías imaginarias, de semejanzas ú oposiciones de signos, de sonidos ó de palabras, y frecuentemente son falsas, pudiendo, por lo mismo, ser origen de errores. «Y como los errores, dice á este propósito el citado Rousselot, no quedan nunca en el dominio de la pura teoría, sino que más ó menos pasan siempre al de los hechos, no hay males á que los hombres no hayan sido arrastrados por las falsas asociaciones de ideas. Si, desde el punto de vista del individuo, se asocia la idea de bienestar á la idea del placer, se sacrifica el trabajo á la pereza, la abnegación al egoís-

mo, la economía á la prodigalidad, el deber á la pasión. Si, desde el punto de vista de la humanidad, se asocia la idea de derecho á la de fuerza, se legitiman todos los abusos de la fuerza, la esclavitud, la servidumbre, el despotismo en todas sus formas, en todas las épocas y en todos los climas». De todas estas indicaciones se desprende la necesidad de atender desde un principio y dar una buena dirección á la asociación de ideas.

Las relaciones *naturales* y *necesarias* son aquellas que están en la naturaleza misma de las cosas, como las de identidad ó contradicción, de semejanza y de diferencia, de efecto á causa, de medio á fin, de principio á consecuencia y, recíprocamente, de consecuencia á principio. En cuanto estas relaciones conforman constantemente con la realidad y con las leyes de la razón, nos conducen á la verdad; las asociaciones que por virtud de ella se establecen son, por lo tanto, las más seguras, por lo que la educación debe tenerlas muy en cuenta, especialmente cuando mire en particular á la cultura positiva de la inteligencia, ó sea, al fin de preparar ésta para la ciencia.

100. Como quiera que sean las relaciones que dan lugar á las asociaciones de ideas, éstas se hallan regidas por leyes que los psicólogos reducen á dos, á saber: la ley de *contigüidad* y la de *semejanza*. La primera suelen referirla á las asociaciones artificiales ó accidentales, y la segunda á las naturales ó necesarias. He aquí, en sumario, cómo explica M. Janet ambas leyes (1).

Ley de contigüidad.—Puede ser: 1.º *de lugar* y 2.º *de tiempo*. En cuanto á la primera clase, dice que las diferentes partes de una población se llaman recíprocamente en nuestro recuerdo, y en virtud de este principio nos guiamos en una ciudad que nosotros no hemos visitado desde largo tiempo y que creíamos haber olvidado. La vista de la primera calle nos recuerda las otras, y de este modo nos vamos derechos á los monumentos importantes. Además, la vista de los lugares nos

(1) *Traité élémentaire de philosophie*, etc., páginas 69 á 72.

recuerda, ya los acontecimientos que se han verificado en ellos (recuerdos históricos), ó bien las impresiones que esos lugares nos han hecho sentir en otros tiempos y los sucesos de que hemos sido testigos en ellos.—En cuanto á la contigüidad de tiempo, hay que distinguir la contigüidad *objetiva* y la *subjctiva*, siendo la primera la que tiene lugar entre los acontecimientos mismos fuera de nosotros, y la segunda la que se realiza entre nuestros pensamientos y en nosotros mismos. A la primera se refieren los *sincronismos*, las *efemérides*, las *cronologías*, las *genealogías*, etc., y de aquí también la utilidad de las fechas en historia. La contigüidad subjetiva tiene todavía mayor importancia, pues se pueden reducir á ella todas las demás relaciones: es la ilación y adherencia que se establece entre dos ideas por el solo hecho de que *se producen juntas* ó la una después de la otra. Basta, en efecto, que pensemos en un objeto cuyo recuerdo nos ha quedado, para que ideas por otra parte completamente extrañas á él, vengan á agruparse en torno suyo: esto explica una multitud de impresiones singulares de simpatías ó de antipatías de que no siempre nos damos entera cuenta. Así, por ejemplo, basta que la vista de una persona haya coincidido para nosotros con una idea penosa, para que esa persona se nos haga desagradable y produzca en nosotros una impresión incómoda, y recíprocamente. Ya lo hemos dicho: Descartes quería á los bizcos por haber amado en su juventud á una joven que era bizca.

Ley de semejanza. — El segundo principio, que tiende á despertar las ideas unas por otras, es el principio de semejanza, y también de diferencia. De ello se ofrecen diariamente mil pruebas. La vista de un hijo nos recuerda á su padre. Con frecuencia, vagas semejanzas que impresionan á uno y no á otro, despiertan en nosotros la idea de una persona á la vista de otra que no tiene con ella ninguna clase de relación. Cuando este género de asociación descansa sobre semejanzas reales, no es sólo natural, sino que es también agradable. De ella se derivan esos procedimientos del discurso denominados *comparación* y *metáfora*. En razón de las analogías entre lo físico y lo moral, que en todos los tiempos han impresionado

á los hombres, es por lo que todos los fenómenos del orden moral y psicológico se han expresado por palabras tomadas del orden físico (alma, ánima; *espíritu*, soplo; libertad, *libra*, balanza; emoción, *motus*, movimiento, etc.). En general, son los hechos morales los que suscitan imágenes físicas, y tal es ya el uso ordinario de la comparación. En tiempos más reflexivos se hacen, por el contrario, comparaciones en sentido inverso, y los fenómenos físicos hacen pensar en los hechos morales. Y no es sólo lo que gusta la semejanza, sino también el contraste y la diferencia. De aquí nacen tres figuras de retórica de un efecto por lo general agradable, aunque no debe abusarse de ellas: la *antítesis*, la *antífrasis* y la *ironía*. La primera de estas figuras es, como la define La Bruyère, «la oposición de dos verdades que se prestan luz una á otra». La antífrasis es el empleo de una palabra ó de una proposición en un sentido contrario al verdadero, como cuando se dice las *Euménides* para expresar las Furias: es una suerte de ironía abreviada, como la metáfora es una comparación también abreviada. La ironía consiste en reirse de las gentes ó en hacerlas ridículas (como hacía Sócrates), aparentando elogiarlas y aprobarlas. Al mismo principio debemos todavía referir el placer del *contraste*, es decir, el aproximamiento inesperado de dos objetos más diferentes que semejantes. También puede referirse al principio que nos ocupa la analogía de las palabras, la consonancia ó aun la *aliteración*, pues simples similitudes de sonidos pueden sugerir ideas que algunas veces se acomodan á nuestro pensamiento. En un género mucho más trivial, engendra el mismo principio lo que se llama el *calambur*, juego de palabras fundado en una semejanza de sonido y una diferencia de sentido. La *rima* es también una de las invenciones nacidas del placer de la consonancia.

101. Dadas las nociones que preceden respecto de las relaciones que constituyen las asociaciones de ideas y demás hechos psicológicos, precisa notar que aunque esas relaciones existan, se necesita un esfuerzo, un trabajo previo por nuestra parte para que la asociación se produzca: es necesario que las ideas y los hechos que constituyen la asociación hayan

sido reunidos en un mismo acto intelectual y percibidos simultáneamente; que les hayamos prestado alguna atención, pues, como oportunamente se ha notado, *si la memoria tiene por condición inmediata ó próxima la asociación de ideas, la asociación de ideas tiene á su vez por condición la atención.*

Resulta de esto, que por la naturaleza de nuestra atención explicamos la naturaleza de nuestras asociaciones de ideas. Así, tenemos que una atención poco sostenida, ligera, dispersa, verá muchas cosas, pero sólo las verá superficialmente y percibirá muchas relaciones elementales y fortuitas, pero nada más; mientras que, por el contrario, una atención fuerte, sostenida, concentrada sobre un número menor de puntos, si bien no verá siempre esas bagatelas que aparecen en la superficie de las cosas, penetrará en cambio más en la esencia de esas mismas cosas, y por más que se le escapen los accidentes pasajeros y las relaciones fortuitas, descubrirá, siquiera sea poco á poco, las relaciones naturales y necesarias. «De aquí, dice M. Joly, dos clases de espíritus: los unos, que notan las cosas más pequeñas y acordándose de ellas, ponen en sus conversaciones tanto de imprevisto como de variado, con lo que nos distraen con sus bruscas salidas y sus aproximamientos inesperados, mas nos instruyen poco y apenas si ellos mismos se instruyen; los otros, que sobre un punto dado encuentran con más seguridad cuanto ese punto entraña y que, tomada una idea, la persiguen hasta el fin con lógica. Añadamos que es verdad que ciertos hombres pueden reunir ambas clases de talento: éstos son los hombres privilegiados» (1).

Las consideraciones que acabamos de exponer muestran una vez más el valor psicológico de la atención, de la que, como acaba de verse, depende no poco la asociación de ideas. Esto pone nuevamente de relieve la necesidad de que en toda educación que siquiera aspire á ser mediana, no se descuide el cultivo de la atención, antes bien, que se ponga en él mucha

(1) Ob. cit., pág. 116.

diligencia y mucho esmero. Una atención bien cultivada es ya una gran base para formar una buena inteligencia.

El mismo Joly, queriendo buscar la ley fundamental, el principio de la asociación de ideas, de la memoria, y aun de la atención misma, se pregunta cuál es la causa que determina la naturaleza de la atención. Y en contestación á esta pregunta dice: «Cada ser tiende evidentemente á agrupar y ordenar todos sus actos, de modo que converjan lo mejor posible hacia un fin que le conviene, y para el cual se siente su naturaleza preparada, ajustada. Pero las relaciones que pueden existir entre las cosas y él mismo, no puede el hombre conocerlas nunca sin querer representárselas en un orden determinado, cuyo conjunto percibe más ó menos bien, y cuya ley se lisonjea de descubrir. Esto es lo que hace que nuestra atención, no más que nuestras asociaciones de ideas y nuestra memoria, no esté bajo la dependencia exclusiva de nuestras sensaciones y de nuestros apetitos corporales. Por encima de todo quiere el hombre conocer las cosas en sí mismas y comprende la razón de las menores de ellas, ya que realice esta indagación seguidamente, ya que espere llevarla á cabo sin esfuerzo. Pero ¿no es nuestra propia razón lo que nos hace buscar la razón de las cosas?»

«Dos percepciones—dice á este propósito M. Ravaisson,—no se llaman la una á la otra únicamente en el caso en que de hecho se encuentren juntas, que es el caso á que el positivismo reduce todas las relaciones, sino también, sino sobre todo, cuando entran de derecho, por decirlo así, en una misma conciencia, cuando forman como partes de una misma idea y el espíritu completa la una por la otra. Como á la vista de un color el ojo ve al momento todo alrededor el color que es el complemento; como el oído al escuchar un sonido oye en seguida sonidos diferentes con los que forma acordes; del propio modo, y más aún, la inteligencia cuando se presenta á ella una noción, concibe inmediatamente lo que de una ó de otra manera la completa, no sólo en las circunstancias exteriores y accidentales por las cuales las concibió otras veces, sino con más lo que le es semejante ó contrario, lo que

depende de ella ó aquello de que ella depende. En otros términos : *el principio de la asociación y de la memoria no es otro que la razón*».

«Tan poco poder tiene nuestro espíritu de sustraerse á la acción de esta facultad soberana—añade M. Joly—que trata siempre de transformar en relaciones constantes, necesarias y universales las relaciones accidentales y fortuitas. Allí donde simplemente hay contigüidad, sucesión, vemos causalidad, finalidad : de una semejanza parcial y aparente hacemos una semejanza esencial; por una palabra, por una acción, pretendemos juzgar la vida y el carácter de un hombre; nosotros atribuímos á un cuerpo entero ó á todo un pueblo lo que hemos comprobado en uno de sus miembros. Y con mucha justicia ha podido observarse que éste es el origen de las prevenções, de los prejuicios, de las supersticiones y, en fin, de los errores de toda naturaleza que afligen á la humanidad. En esos mismos extravíos aplica el hombre, mal sin duda, pero en fin, no puede dejar de aplicarlos de buen ó mal grado, los principios de la razón».

Indicaciones análogas á las que hemos hecho relativamente al papel que desempeña la atención respecto de la asociación de ideas, se desprende de las consideraciones que acabamos de transcribir, por lo que toca á la importancia de la razón bajo el mismo concepto. Recordemos que á la razón se la llama *facultad de las ideas*, y que se aplica, no sólo á la actividad de la inteligencia, sino á toda la del alma. De aquí que aunque consideremos la asociación, no sólo de ideas, sino de todas las clases de hechos psicológicos, debamos ver en su cultura la base de la buena dirección de lo que hemos llamado *asociación de ideas*.

102. Que la asociación de ideas se manifiesta en el niño desde muy temprano, es un hecho que no puede negarse sin negar al mismo tiempo los demás fenómenos psicológicos que hemos reconocido como manifestaciones primeras de la actividad infantil. Hemos visto que la memoria se manifiesta en los niños desde muy temprano (94), y además (101), que tiene por condición la asociación de ideas. Pero, ¿cuándo empieza

ésta á manifestarse y con qué sentido y alcance lo verifica? M. Romanes afirma que ha podido apreciar la primera prueba de la existencia de la memoria en la asociación de ideas, en niños que sólo tenían siete semanas de edad, facultad que en su hijo se acrecentó durante la novena semana. M. Bernard va más lejos, como ahora veremos. A pesar de tan categóricas afirmaciones y de la autoridad de quienes las hacen, conviene tener en cuenta esta observación de Preyer: «Es muy difícil determinar en qué momento se produce por vez primera una asociación natural de una representación intelectual con una idea nueva, que sobreviene semanas ó meses después sin que en este intervalo nada haya podido recordarla. Es éste un punto respecto del cual es obligado reunir, ante todo, buenas observaciones que recaigan sobre niños de seis á diez meses de edad».

He aquí lo que respecto del particular, y tomando el fenómeno de la asociación, no sólo como de ideas, sino como de sensaciones y de actos además, dice Bernard Perez (1):

«Si se colocaba al pequeñuelo Tiedemann, de edad sólo de dos días, sobre un lado en posición de mamar, ó si sentía una mano dulce sobre su cara, se callaba y buscaba el seno. Aquí, escribe su padre, es manifiesta la asociación de ideas, el sentimiento de una posición particular ó de una mano dulce despertando la idea de mamar y la de pecho. — El 26 de Enero (tenía entonces el niño cinco meses) se señaló en él más visiblemente el deseo creciente de instruirse. Siempre que el tiempo lo permitía, lo paseaba la niñera por la calle, lo cual le causaba una alegría extraordinaria, y á pesar del frío, despertaba en él un vivo deseo por este cambio. El niño había notado bien pronto que cuando la niñera tomaba su abrigo era una señal de salida; así, se regocijaba aun en medio de las lágrimas, siempre que la chica ejecutaba este acto».

Dejando para más adelante citar otros ejemplos aducidos por el mismo Bernard Perez, veamos lo que por su parte di e

(1) *Les trois premières années de l'enfant*, cap. VIII, pág. 444.

acerca del punto concreto que nos ocupa M. Rousselot (1):

«Cuando se ve un niño de cinco meses al que se acaba de poner su gorra y su abrigo, mostrar mal humor porque no se sale inmediatamente con él; otro de algunos meses más de edad manifestar el deseo de que le lleven á pasear siempre que se toca delante de él á algún adorno de salir ó algo que lo parezca, es imposible negar que el niño en lactancia sea ya capaz de asociar ideas. Esta aptitud innata ha parecido de tal modo sorprendente á M. Darwin, que no ha titubeado en considerarla como «la diferencia ciertamente más señalada que existe entre la inteligencia de un niño y la de un perro adulto muy inteligente». A poco trabajo que nos tomemos observaremos en los niños cuantas clases de asociaciones de ideas puedan notarse en los adultos».

El pasaje en que M. Darwin hace la observación que transcribe Rousselot, está tomado del artículo *Los preludios de la inteligencia, boceto biográfico de un niño*, á que antes de ahora hemos hecho referencia, y en que el ilustre filósofo inglés consigna curiosas observaciones respecto del desarrollo de uno de sus hijos. El pasaje en cuestión dice así:

«El niño acababa de cumplir cinco meses cuando las primeras asociaciones de ideas independientes de toda lección se fijaron en su pensamiento. Por ejemplo, desde el momento en que se le ponía su capa y su sombrero, ya no se mostraba contento, sino, por el contrario, de muy mal humor hasta que se le sacaba á la calle. A la edad de siete meses dió un gran paso: asoció la idea de su nodriza con su nombre, de suerte que, si me oía pronunciar el nombre, la buscaba con la vista por todas partes. Otro niño se entretenía á menudo en mover la cabeza á derecha é izquierda; algunas veces le animábamos diciéndole: «Mueve la cabeza», y cuando tuvo siete meses repetía el movimiento en cuanto se lo decíamos, sin que le hiciéramos ninguna señal. De los siete á los once meses aprendió el primero de los niños de que acabo de hablar, á asociar un gran número de objetos y de acciones con las palabras;

(1) Obra cit., primera parte, cap. VI, pág. 185.

así, cuando se le pedía un beso, adelantaba los labios y se quedaba inmóvil. Añadiré que á los nueve meses y unos cuantos días aprendió él sólo que cuando una mano ó un objeto cualquiera proyectaba su sombra sobre un papel enfrente de él, era preciso buscar aquel objeto á su espalda. Aun no tenía un año, y bastaba repetir una frase corta dos ó tres veces con ligeros intervalos para dejar grabada en su entendimiento una idea á la que él la asociara.

»En el niño que describe en su trabajo M. Taine, la asociación de ideas parece haberse manifestado mucho más tarde, á no ser que los primeros datos se escapasen al observador. La aptitud de adquirir las asociaciones debidas á la instrucción y las que se producen instantáneamente, me ha parecido ser la diferencia más marcada que existe entre la inteligencia de un niño y la del perro adulto de más entendimiento que he conocido en mi vida.

»¡Qué diferencia entre la inteligencia de un niño y la del sollo citado por el profesor M. Mobins! Cuenta éste que dicho animal se obstinó durante tres meses en lanzarse, con tanta fuerza que se quedaba aturdido, contra una pared de cristal que le separaba de algunos gubios; y cuando al fin hubo comprendido que era peligroso atacar á estos pececillos, se le puso dentro del mismo acuario y no se atrevió á darles ni un solo mordisco».

Por su parte, dice M. Egger al hablar de los preludios de la memoria en los niños :

«Como es natural, el recuerdo se muestra antes de los primeros actos de imitación. Sin embargo de esto, sólo á la mitad del sexto mes he podido, por la vez primera comprobarlo con exactitud, y es, sobre todo, cuando he notado alguna apariencia de reflexión. Emilio se quemó ligeramente al tocar con la mano un vaso caliente; si se le presenta este objeto, retira su mano, con intención evidente de escapar al dolor. La misma observación respecto de un objeto áspero al tacto, y cuya impresión le es desagradable. Se ha repetido varias veces la experiencia, y siempre ha dado el mismo resultado. Otros recuerdos son evidentes ya en las relaciones

del niño con las personas que le cuidan, sobre todo con su madre y su nodriza; pero estos recuerdos parecen fundarse sobre una asociación enteramente instintiva de impresiones y de sentimientos».

De las consideraciones que preceden puede deducirse que el fenómeno de la asociación se presenta desde muy temprano, con la vida misma pudiera decirse, tomando la asociación en el sentido lato que generalmente le dan los psicólogos, y nosotros le hemos reconocido más arriba (98). Las observaciones hechas por los que á este género de estudios se han consagrado, y las que diariamente podemos hacer todos, nos muestran que en los niños más pequeños se producen las mismas especies de asociaciones que en el adulto, al punto, dice Bernard Perez, que «no hay una sola de las relaciones de asociación estudiadas con tanto cuidado por los psicólogos, cuya existencia no pueda comprobarse más ó menos claramente en el niño de un día á dos años». Asociaciones fundadas en la relación de contigüidad en el espacio y en el tiempo, ó en la de semejanza, son muy fáciles de observar en dichos niños, en los cuales es claro que empieza el fenómeno de la asociación por las sensaciones antes que por las ideas. Las mismas observaciones á que nos hemos referido muestran que las asociaciones fundadas en la relación de contrastes no se presentan tan pronto ni son tan frecuentes. En cuanto á las asociaciones que hemos denominado lógicas ó racionales, como las de causa, de principio á consecuencia, de medio á fin, de signo á cosa significada, he aquí lo que muy oportunamente dice el citado Bernard Perez:

«Yo no hago más que recordar esta clasificación y esas distinciones sin discutir las, limitándome á notar que estando dadas las leyes de la naturaleza y las de la inteligencia, no hay una sola de las especies de asociaciones enumeradas más arriba que necesariamente no exista en toda inteligencia. La prueba de ello es que todas ó casi todas las asociaciones dichas lógicas se comprueban tan bien como las otras en los niños pequeños. ¿Cuál es el niño de tres ó cuatro meses que habiéndose quemado á la lumbre, ó el de diez meses que conozca por

experiencia la terrible lavativa, que no retroceda instintivamente á la vista de esos objetos, acordándose del dolor ó de la mortificación que le han causado? He aquí la idea concreta de causa, asociada á la idea concreta de efecto. La relación de medio á fin, que para el niño se confunde con la de causa á efecto ó de sucesión, es de una aplicación diaria en la primera edad. La vista de los alimentos, de los juguetes, de las cosas, de las personas que le alimentan, que le divierten ó le entristecen, le recuerda á cada instante que son instrumentos de placer ó de dolor. Cuando grita por coger el pecho ó porque le mezan, tiene, ya á los tres meses, la idea concreta de un medio que tiende á un fin, y además lo utiliza á su manera. Él sabe también, mucho tiempo antes de hablar, lo que significa tal sonido ó tal modulación, tal ruido de los labios, tal gesto, tal actitud; en una palabra, la idea y el signo están asociados en su infantil espíritu. En cuanto á las asociaciones establecidas según la relación del género á la especie, no sería posible distinguir sino muy vagos rudimentos en los niños pequeños, cuya potencia generalizadora es siempre harto débil, teniendo necesidad, para ejercerse plenamente, de una experiencia bastante larga, unida á progresos serios en la adquisición del lenguaje» (1).

103. En comprobación de las conclusiones precedentes, añadiremos, á los ya citados, algunos ejemplos de los aducidos por los autores á que nos hemos referido.

Las primeras manifestaciones de la sensibilidad animal, dice M. Perez, dan testimonio, en primer término, de esta facultad que tiene el espíritu de asociar y de fundir las series de impresiones homogéneas. Un niño de quince días, añade, que acaba de dormirse y al que he hecho poner en la boca un biberón lleno de agua pura, ha chupado durante algunos minutos, y después se ha puesto á hacer gestos, á abrir la boca y, finalmente, á llorar. El mismo niño, que descansaba sin dormir en los brazos de su madre, fué tomado en la misma posición por su tío y no tardó en darse á gemir. Estos ejemplos demuestran

(1) Ob. cit., páginas 425 y 426.
Tomo IV.

que las sensaciones homogéneas se asocian en el espíritu de los niños, al punto de que éstos las reconocen cuando se reproducen, y que si no las vuelven á hallar cuando las esperan, á pesar de la debilidad de su facultad de comparación, ellos sufren (1).

Un niño de cuatro meses y medio se halla en brazos de su madre; su nodriza, que ha vuelto después de una corta ausencia, pone su boca, antes de entrar, en el agujero de la cerradura, y con el tono de voz más cariñoso llama tres ó cuatro veces al pequeño Pablo, el cual levanta primero la cabeza, después la vuelve á derecha é izquierda, y lanza miradas interrogativas á su madre; la nodriza repite su juego, riendo bastante fuerte, y Pablo, no pudiendo ya contenerse, tiende sus pequeños brazos, da saltos de alegría, de deseo, de enfado, y al fin comienza á hacer gestos de llorar, y su madre se apresura á llamar á la nodriza, para evitar al niño una pena inútil. El sonido, el tono de la voz, la risa de su nodriza, se hallan, pues, desde muy temprano asociados á la idea de esta persona, al placer de su presencia, á la necesidad de sentir ya cuando ella habla, á los movimientos instintivos para ir á sus brazos.

Otro ejemplo curioso, citado también por Bernard Perez. Un niño de tres meses y medio fué tomado un momento por su tío, que tenía una rosa en el ojal de la levita, y que no pudo menos de sorprenderse al ver al niño tender ambos brazos, cogerle el chaleco con las dos manos como si fuera á lactar, y en seguida pegar los labios á la camisa del tío y ejecutar movimientos de succión. La nodriza confesó que desde hacía unos días, cuando salía con el niño, compraba un ramo de violetas, que colocaba debajo de su corsé: he aquí, pues, una sensación olfativa asociada á la idea y á los gestos de la succión. — Las asociaciones de sensaciones, añade el autor que refiere este caso, que puede despertar una impresión táctil, son tan nu-

(1) M. HERBERT SPENCER da á este notable fenómeno el nombre de *integración de las sensaciones*. (Véase su obra *Principes de Psychologie*, página 259.)

merosas y tan fáciles de comprobar, que no tengo necesidad de citar ejemplos: recuérdese que el contacto dulce de una mano despierta en el joven Tiedemann las ideas de pecho y de lactar.

Relativamente á las asociaciones de sucesión, de principio de la idea del tiempo, cita el mismo autor algunos ejemplos, de los que tomamos los siguientes :

Un niño de ocho meses, á quien su madre tendía los brazos dirigiéndose hacia él, se detiene un momento: el niño tiende los brazos; ella le llama, pero no va á él; él gesticula con todo su cuerpo, y pronto grita; la madre se adelanta hacia el niño y éste se echa hacia adelante como para apresurar el aproximamiento: movimientos comenzados á cierta distancia y en su dirección, son asociados por él á la idea de continuación.

Otro niño de once meses arrulla á manera de acompañamiento, cuando su nodriza canta un aire muy sencillo, pero que á él le gusta mucho que le cante, desde su nacimiento: si la nodriza se detiene hacia la mitad ó á las tres cuartas partes, el niño la mira con aire de extrañeza y se calla, manifestando gran placer si la nodriza sigue el canto un momento interrumpido. «Estas asociaciones de sensaciones sucesivas, multiplicadas á lo infinito, preparan la formación de la idea abstracta y general de tiempo, que es tan lenta en determinarse en los niños pequeños, aun después de la iniciación en el lenguaje hablado».

Un niño de seis meses reclama su biberón con grandes gritos al amanecer, aunque se le haya dado antes, y lo reclama como si estuviera hambriento. Su madre dice que es que adivina que es la hora de su desayuno: no, ciertamente; lo que hay es que la vuelta de la luz se ha asociado en él al hábito de mamar en su biberón, y he aquí por qué el crepúsculo de la mañana le provoca la necesidad facticia de una alimentación matinal.

Las asociaciones de semejanza, añade el mismo observador, no son menos claramente reveladas por el lenguaje de acción de los niños pequeños. Tengo enfrente de mí uno de

nueve meses: su abuela acaba de pronunciar la palabra *papá*; el niño sonrío á la abuela, y después á mí, y me echa los brazos. Seguramente que el niño no me toma, ni aun á primera vista, por su padre; pero ciertas semejanzas lejanas que yo pueda tener con él, han despertado, al nombre de *papá*, las ideas, los sentimientos, los actos asociados desde hace mucho tiempo á la idea de la presencia de su padre, y han movido al niño á sonreirme, á tenderme los brazos, á dar pequeños gritos de alegría y á acariciarme. — Por una asociación de este género es por la que los pequeñuelos aprenden desde muy pronto á reconocer en sus imágenes las personas ó las cosas bien conocidas. En un artículo muy notable en que, desgraciadamente para el estudio que hemos emprendido, no se habla del niño más que á partir de los tres meses de edad, M. Taine ha notado este hecho (1): «Ella ve diariamente á su abuelo, cuyo retrato, hecho al lápiz mucho más pequeño, pero parecido, se le muestra con frecuencia. Dos meses después, próximamente (diez meses), cuando se le pregunta de pronto dónde está su abuelo, se vuelve hacia el retrato y le sonrío. Delante del retrato de su abuela, que es menos parecido, no hace ningún signo de inteligencia.

Con los ejemplos que hasta aquí hemos aducido nos parece que hay bastante para que se comprenda el carácter de la asociación de ideas en los niños de muy corta edad; en cuanto á los mayores, parece que no hay necesidad de aducirlos, en cuanto que, como fácilmente se comprende, en nada se diferencia este fenómeno intelectual de la manera como se muestra en los adultos, siendo en dichos niños tan frecuente y habitual como en las personas mayores.

104. Si recordamos lo dicho más arriba respecto de la asociación de ideas, que hemos considerado como la condición necesaria é inmediata, como la base y ley principal de la memoria, y no olvidamos lo que acerca del valor y la importan-

(1). Se hace referencia aquí al artículo de M. TAINÉ: *Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine*, que oportunamente hemos citado, y á la que, cuando del autor se ha hablado, nos hemos referido.

cia de esta facultad habíamos dicho antes (90), no habrá necesidad de hacer un gran esfuerzo para comprender el valor psicológico y la importancia pedagógica del fenómeno con cierta impropiedad denominado asociación de ideas.

En cuanto al valor psicológico, basta con decir que es aplicable al fenómeno de la asociación cuanto de la memoria hemos dicho en el lugar á que acabamos de hacer referencia, toda vez que sin él no habría verdadera memoria, no podríamos hacer de esta facultad, ni con mucho, todo el uso que necesitamos para el ejercicio de nuestra actividad espiritual y aun para el comercio de la vida ordinaria. Así, memoria y asociación de ideas son dos términos que mutuamente se presuponen y que siempre aparecen íntimamente unidos: no se comprendería la memoria sin el hecho de la asociación, como no puede hablarse de este hecho en educación sin considerarlo dentro de la memoria.

Por lo que á la importancia pedagógica respecta, es á todas luces evidente la que entraña la asociación de ideas, así por lo que dice relación á los ejercicios intelectuales de todas clases, como por lo que atañe á la moral.

Desde el primero de estos puntos de vista, es indudable que, si bien la memoria es la que recuerda las ideas, la asociación las arrastra unas en pos de otras, y formando con ellas una especie de encadenamiento en el que unos recuerdos despiertan recuerdos nuevos, suministra á todas las facultades, funciones y operaciones intelectuales los elementos precisos para que puedan ejercitarse pronta y seguramente. Así, por ejemplo, el mismo aprendizaje de la lectura implica la asociación de la idea de un sonido á la de una letra ó un grupo de ellas; pero como las palabras representan ideas y éstas son el solo elemento asimilable para la inteligencia, es preciso todavía otra relación que establecer, otra asociación, la de la palabra y la idea. De aquí que se diga, y se diga con verdad, que no se sabe leer hasta que se comprende lo que se lee, es decir, hasta que comprendemos la relación que existe entre el signo y la idea, ó sea, hasta que se establece una inteligente asociación entre ambos elementos del pensamiento.

Estas someras indicaciones revelan bien á las claras la importancia de las asociaciones en la cultura intelectual; miremos ahora la cuestión desde el punto de vista moral.

«Las ideas de los espíritus y de los fantasmas, dice Locke, no tienen más relación con las tinieblas que con la luz; pero si una sirvienta indiscreta viene á excitarlas á la vez en el espíritu de un niño, sucederá que no podrá separarlas y no pensará en la obscuridad de la noche sin al mismo tiempo pensar en esas ideas terribles». Esto nos dice ya el influjo que pueden ejercer y ejercen, así en los niños como en los adultos, las falsas asociaciones, que á tantos y á tan graves errores han dado lugar en el mundo, perturbando grandemente la vida moral con la difusión de creencias absurdas, como, por ejemplo, las que representan las supersticiones, que no son sino parto desdichado de falsas asociaciones de ideas (1). Si dejamos que el

(1) A las que tanto se prestan las relaciones accidentales y fortuitas que se establecen, como á su tiempo hemos visto. «Penetremos en el fondo de las supersticiones populares más extrañas, y veremos que casi todas tienen su punto de partida en algún hecho accidental que ha impresionado vivamente la imaginación de las gentes sencillas y que, por ejemplo, bajo el influjo de dichas tradiciones ó de ciertos sentimientos religiosos, ha creado en sus espíritus un hábito mental indestructible. Así, en la antigüedad, tal coincidencia fortuita entre la aparición de un cometa y una desgracia pública, dió origen á la idea singular de que un cometa trae siempre consigo una calamidad. Los romanos, el más supersticioso de los pueblos, creían en la influencia nefasta de ciertos días ó de ciertos números, prejuicios que hemos conservado adaptándolos á las nuevas creencias. Jesucristo fué crucificado en viernes, pues el viernes es un mal día, en el que nada debe emprenderse, ni, por ejemplo, ponerse de viaje. Por lo mismo que eran trece los que se sentaron á la mesa con Jesús, la noche de la Cena, no deben sentarse trece personas á comer si no se quiere que una de ellas muera dentro del año. Asociaciones de este género, una vez creadas en algunos espíritus bajo la influencia de una impresión accidental, pero profunda, se transmiten enseguida de generación en generación y luego no pueden ser destruídas por la experiencia; pues los espíritus en que se implantan son rebeldes á ella, y la creencia supersticiosa es confirmada en esos espíritus por cuantos casos fortuitos que con ella se relacionan, no siendo destruída por ninguno de los que la contradicen». EUG. MAILLET. Ob. cit. página 378.

niño se acostumbre á considerar la mentira como un acto de legítima defensa, le dejamos que establezca una falsa asociación, y que en virtud de ella adquiere el hábito inmoral de mentir. Los niños que, forzados por sus padres á mendigar, consideran como la cosa más natural del mundo ganarse la subsistencia sin trabajar, piensan de semejante modo por virtud también de una falsa asociación de ideas. Cosa análoga sucede con la mayor parte de las antipatías y simpatías que sienten los niños hacia las personas y las cosas. «Si se da una idea triste y sombría de la virtud, dice Fénelon, si la libertad y el desorden se presentan á los niños bajo una figura agradable, todo está perdido; trabajaréis en vano... Dejad, pues, jugar á un niño y mezclar la instrucción con el juego; que la sabiduría no se muestre á él sino por intervalos y con un semblante risueño». Insistiendo Locke sobre el influjo pernicioso de las falsas asociaciones, recuerda el hecho vulgar, que todos podemos observar, de que muchos niños, imputando á sus libros los malos tratamientos que han recibido en la escuela, miran siempre un libro con aversión y no pueden concebir inclinación por la lectura ni por el estudio. Recordemos, á propósito de este influjo de las simpatías y antipatías por medio de las asociaciones, que si habla á los niños de virtud y aplicación una persona que les sea antipática, no ven con buenos ojos lo que se les recomienda, y por el contrario, lo ven bien cuando la recomendación parte de una persona que les es simpática, pues que los niños aman aquello que ven en las personas á quienes quieren, ó que proviene de ellas; este hecho, que no ha escapado á la observación penetrante de Fénelon, tiene gran importancia para la práctica de la educación, y revela una vez más el influjo de la asociación de ideas, por lo que respecta á la vida moral (1).

(1) Patentiza también el influjo, que á su tiempo señalaremos en este mismo volumen, que la sensibilidad, en sus dos formas de sensaciones y sentimientos, ejerce en todos los actos, en la vida toda de los niños. Es ésta una ley que constantemente se revela al observador que estudia la niñez.

105. De cuantas indicaciones dejamos hechas, así por lo que respecta al orden intelectual como por lo que se refiere á la vida moral, se colige la importancia que tiene y el influjo que ejerce en la vida toda el fenómeno de la asociación de ideas; de aquí también la necesidad de que la educación lo tenga en cuenta. Dejarlo abandonado es peligroso, como ha podido comprenderse por dichas indicaciones. Someterlo al imperio de una voluntad inteligente, plegarlo á hábitos de reflexión y de método, evitar siempre las falsas asociaciones, así de ideas como de sensaciones y sentimientos, es un trabajo que debe tener muy en cuenta el educador, cual ley que se impone en una buena educación, sobre todo tratándose de la primera edad, pues no debe perderse de vista que la influencia de las asociaciones formadas en los albores de la vida, si puede servir para fortificar en nosotros los mejores y más seguros principios de acción, para enseñarnos á conocer la verdad en todos los órdenes de la vida, y para apartarnos de errores dañosos, así para la inteligencia como para el corazón, puede también conducir á lo contrario. «Esas ideas, esos sentimientos agradables, ha dicho Dugald-Stewart, que los niños se hallan naturalmente dispuestos á asociar á acontecimientos y á situaciones sometidas á todos los caprichos de la fortuna, es preciso hacer de modo que los niños adquieran el hábito de asociarlos de una manera firme y constante á todos los deberes de su estado, á los beneficios de la instrucción, á las bellezas de la naturaleza que están al alcance de todos».

La importancia de hacer esto que dice Dugald-Stewart, se comprueba á cada paso en la práctica de la educación, cuando se procura asociar en los niños principios é ideas del orden á que este autor se refiere. Así, por ejemplo, de la asociación adecuada de la ley del trabajo — que la educación debe esforzarse por incrustar en la inteligencia y en el corazón de los niños — con el amor y el respeto de la familia — que también deben desenvolverse y fortalecerse en la escuela — pueden obtenerse resultados como los que se desprenden de las siguientes observaciones hechas por M. Gréard en su Memoria *La enseñanza primaria en París y en el departamento*

del Sena de 1867 á 1877. He aquí, en resumen, lo que esas observaciones dicen :

Los candidatos de ambos sexos al certificado de la enseñanza primaria, que eran 2.415 niños y 1.949 niñas de doce á trece años, tenían que indicar, como prueba de redacción, los unos el empleo que pensaban hacer, cuando estuvieran en la mayor edad, de las libretas de las Cajas de Ahorros concedidas á los alumnos más meritorios de cada escuela, y los otros la profesión que se proponían abrazar. Por este medio se aspiraba á apreciar, por el propio testimonio de cada niño expresado de improviso, la dirección de sus ideas y de sus sentimientos.

Adelantando, dice M. Gréard, los niños habían de hablar de sí mismos, de sus estudios, de sus gustos, de los incidentes más ó menos graves de su vida escolar. Estas cuestiones no dejaban, en su simplicidad, de provocar reflexiones serias; y si se considera que se habían propuesto á jóvenes de doce á trece años, no podemos extrañarnos de que no siempre hayan sido claramente resueltas. Pero para un cierto número de respuestas insignificantes, incompletas, vagas ó secas, ¡cuántas otras interesantes é instructivas, desde el momento que pasando sobre las inevitables puerilidades y las rudezas nativas de la forma, no se mira más que á la situación moral que en ellas se revela!

De esos 4.364 jóvenes de ambos sexos, ni siquiera uno ha abrigado la idea de sustraerse á una profesión; todos tienen el pensamiento de trabajar y están prontos á hacerlo, y casi todos saben ya lo que han de ser. Sin duda que no todas las elecciones son igualmente loables: tal perezoso quiere ser empleado para trabajar lo menos posible, porque, en fin, es preciso trabajar; tal casquivana desea ser modista para estar siempre ataviada á su gusto; pero esto es la excepción. La regla es una elección seria, una aceptación voluntaria de la ley del trabajo en relación con la condición de los intereses y su medio natural. Entre los niños, el 6 por 100 se destinan, ó á la vida religiosa, ó á la enseñanza, ó á las demás carreras liberales; el resto se clasifica en las profesiones manuales ó en

el comercio. De las niñas, el 4 por 100 quieren consagrarse á las artes, el 13 por 100 aprender el comercio, el 10 por 100 ser maestras, y las restantes, es decir, el 73 por 100, prepararse para vivir del trabajo de sus manos.

Y esas determinaciones, añade el autor de la Memoria de que queda hecha referencia, no son efecto de un capricho del momento, sino que han sido examinadas y aun discutidas. El porvenir del niño ha preocupado á todos en su casa: el padre, la madre, el tío, la tía, se han preguntado lo que más le convendrá, y generalmente la consulta ha sido prudente. La imaginación de la niña ha podido tal vez arrastrarla; los consejos de sus padres la han detenido. Su acción feliz se siente á través de ciertos disgustos, y se manifiesta principalmente por protestas de obediencia muy sinceras en su expresión: se rinde á la razón. Pero es un acto de razón poco común en todas las clases de la sociedad el de aprovechar la experiencia especial adquirida en la familia; raramente se sigue la profesión de los padres, sin duda porque se han visto muy de cerca los inconvenientes y se desconocen las ventajas. Aquí es el sentimiento contrario el que los guía: de las 1.949 niñas á que hemos hecho referencia, 555, es decir, más del 28 por 100, se manifiestan resueltas á abrazar la profesión de sus madres, y en cuanto á los niños, el 40 por 100 se muestra inclinado á seguir el oficio de sus padres, solamente porque es el oficio de su padre.

La escuela, cuyos beneficios han comprendido esos niños con una madurez de buen sentido, «sin duda más manifiesta todavía en las niñas que en los niños», y que ellos dejan con una especie de disgusto de reconocimiento, la escuela, pues, no ha alimentado en ellos ilusiones engañosas ni suscitado pretensiones injustificadas. Ni menos ha debilitado el sentimiento de la familia, que ha hecho más serio y más reflexivo. «Testigo de los esfuerzos que hacen sus padres para asegurarles su bienestar, continúa M. Gréard, el niño se transporta de buen grado al tiempo en que él podrá dar los cuidados que ha recibido. Más del 60 por 100 de los que debían dar á conocer el empleo de su libreta de la Caja de Ahorros, se prome-

ten destinar los beneficios á su padre, su madre, á una hermana ó á un hermano mayor que los ha educado. Muchos, en un movimiento de generosa exaltación, quisieran hacerse los domésticos de sus padres, á fin de manifestarles mejor su gratitud. Lo que las niñas particularmente parecen temer ante todo, es el aprendizaje: se regocijan de aprender el oficio de su madre, pero al lado de ésta; el taller les causa temor, no sólo en razón de los daños que se les ha señalado, sino porque obliga á dejar la casa.

Permítanos el lector que, dejando á un lado lo relativo á la asociación de ideas, con ocasión de la cual hemos citado el pasaje que precede (en cuanto que entraña una asociación de la idea de la ley del trabajo con la del amor de la familia), permítasenos, decimos, llamar seriamente la atención respecto de la necesidad que se impone á toda buena educación, no sólo de cultivar el sentimiento de la familia, sino al mismo tiempo de aprovechar esa inclinación natural de los niños hacia el trabajo, para afirmar y hacer más fecundo ese mismo sentimiento, creando á la vez, y con los propios fines, hábitos de trabajo en los educandos, y procurar que se despierten y manifiesten las aptitudes innatas, y con ello se aclare algún tanto la vocación de cada cual, prestando así y en una de las tareas más difíciles y graves, una ayuda á la familia. Asociar en los niños la idea y el hábito del trabajo con la idea y el amor de la familia, es una tarea que entra de lleno bajo el dominio de la educación moral, que da á conocer el alcance de las llamadas asociaciones de ideas, y cuyos fecundos resultados nunca serán bastante apreciados ni encarecidos.

Esto nos induce á insistir sobre la necesidad de que la Pedagogía tenga muy en cuenta el hecho de la asociación y sus leyes, procurando contrarrestar ó evitar las asociaciones falsas y superficiales, y habituando á los niños á que las formen en las condiciones que más arriba hemos dicho que deben tener. El deber del educador es formar las inteligencias de modo que sean aptas para conocer las leyes reales de las asociaciones, «esas relaciones necesarias que se derivan de la naturaleza de las cosas», según ha dicho Mostesquieu.

VI

DE LA IMAGINACIÓN

106. Idea general de esta facultad; distinción entre la imaginación reproductora ó representativa y la creadora ó activa.—107. Consideración de la primera; su distinción de la memoria; sus condiciones y leyes.—108. Análisis de la imaginación activa ó creadora; sus elementos y grados; su base y sus conexiones con la razón y el entendimiento.—109. Manifestaciones de la imaginación en los niños; notas y ejemplos sobre la reproductora y la creadora en todas sus esferas (imitación, manía destructora y constructora, lo maravilloso y las ficciones, y los instintos dramático, cómico, musical, poético, y de lo bello visual): relación de las manifestaciones de la imaginación infantil con los juegos de los niños.—110. Influencia positiva y negativa de la imaginación en la vida; motivos que la determinan en uno y otro sentido.—111. Ley que de ello se deduce para la educación.

106. Al tratar en la Noología de la *Imaginación* (1), consideramos esta facultad intelectual como destinada á desempeñar dos papeles importantes: el de copiar ó reproducir más ó menos vivamente los tipos ó elementos de los objetos sensibles que le ofrecen las sensaciones externas, y el de dar nuevas formas á esos tipos ó elementos, combinándolos según un orden ó principio ideal, al punto de crear tipos nuevos y obras originales, por el espíritu concebidas. En el primer caso dijimos, que la imaginación ó fantasía recibía el nombre de *reproductora ó representativa*, y se confunde con la llamada memoria sensible ó imaginativa, de la que depende en parte; en el segundo caso, se denomina *imaginación activa ó creadora*, y tiene más conexiones con la memoria ideal.

Pongamos un ejemplo, para hacer más clara esta distinción.

Si á la vuelta de un viaje contamos á un amigo lo que he-

(1) Tomo III, sección 4.^a, cap. II, núm. 246.—Para el estudio de esta facultad en el hombre y el niño, conviene consultar, además de los libros que hemos citado, referentes á Psicología infantil y general, este otro: *La imaginación y sus variedades en el niño*, estudio de Psicología experimental aplicada á la educación intelectual, por FEDERICO QUEYRAT. París, Félix Alcan, editor, 1893.—Vol. de la «Biblioteca de Filosofía contemporánea».

mos visto, los paisajes, las poblaciones, los monumentos, etc., no sólo recordamos estos objetos, trabajo que corresponde á la memoria y la asociación de ideas, sino que no podemos recordarlos sin volverlos á ver por el pensamiento, sin ponerlos ante la vista como si estuviéramos delante de ellos, representándonoslos con más ó menos exactitud y fuerza, al punto de que, quien nos oye, se los figura, aunque no los haya visto nunca, á medida de la descripción y conforme á ella. — Este acto que llevamos á cabo representándonos los objetos que hemos visto, corresponde á la imaginación reproductora, en virtud de la cual renovamos, más ó menos debilitadas, las impresiones que en nuestros sentidos han producido determinados objetos sensibles, que no tenemos presentes en el momento en que su representación tiene lugar. Si, por el contrario, nos proponemos hacer un viaje que no hemos hecho, visitar lugares que no hemos visto y de los que sólo tenemos algunas ideas por lo que hemos leído ó nos han contado, nos figuramos ya haciendo el viaje, yendo aquí y allí, nos representamos los paisajes, las poblaciones y los monumentos, no como ellos son en realidad, sino según las ideas que de ellos tenemos y la manera como los combina nuestra inteligencia; de cuyo modo llevamos á cabo un trabajo personal, una creación del espíritu, que supone la facultad de representarnos las ideas en forma de imágenes, trabajando, inventando, produciendo algo nuevo sobre esas ideas, pero que sólo existe en cuanto espíritu, y que frecuentemente no responde á la realidad. Tal es la imaginación productora ó creadora, según la cual expresamos en forma sensible lo que no ha caído bajo nuestros sentidos.

Establecida esta distinción entre la imaginación reproductora y la creadora, importa, para el objeto con que hacemos este estudio, que nos fijemos particularmente en cada una de esas dos clases de imaginación.

107. Empezando por la reproductora ó representativa, debe notarse que se halla en razón de la vivacidad de las impresiones producidas en nuestros sentidos, y de las sensaciones que por virtud de ellas resultan. A este propósito, debe hacerse notar, con Joly, que no todos los sentidos contribuyen

igualmente á alimentar la especie de imaginación de que se trata; porque si es cierto que podemos gustar y oler imaginativamente, es decir, estando ausentes los objetos que tales sensaciones producen y sólo recordando estas sensaciones, también lo es que nos cuesta menos trabajo representarnos un objeto ya visto, ó cantarnos interiormente una pieza de música que ya hemos escuchado. Se debe esto, sin duda, á que el oído y la vista desempeñan en nuestra existencia un papel más importante que el gusto y el olfato, y que, empleados incesantemente para satisfacer las necesidades más diversas, es raro que se encuentren inactivos. Añádase á esto que las impresiones que se reciben hacen vibrar mayor número de nervios, los cuales son más delicados y más distintos, y se ramifican con más orden en la substancia cerebral. En cuanto al tacto propiamente dicho, ha de tenerse en cuenta que es un sentido muy intelectual, y cuyas impresiones son muy débiles para poder persistir y revivir.

De estas indicaciones se desprenden dos conclusiones de la mayor importancia. Una de ellas se refiere á la distinción entre la memoria (no ya en general, sino la misma llamada imaginativa ó sensible, de hechos), y la imaginación reproductora; pues mientras la primera nos recuerda sólo las operaciones intelectuales, la segunda hace revivir solamente las impresiones percibidas por mediación de los sentidos. Esto no se opone á la existencia de las conexiones íntimas que hemos dicho que existen entre la memoria y la fantasía, en cuanto que así como las imágenes provocan ideas, éstas á su vez provocan irremisiblemente imágenes (1), lo cual tiene lugar en virtud de la

(1) «La imagen, dice JOLY (obra cit., pág. 423), suscita la idea porque provoca inmediatamente la actividad de la inteligencia, como lo había hecho la impresión primitiva: todas las ideas que nos habíamos formado á propósito de un objeto, vuelven, pues, fácilmente cuando imaginamos el objeto, y aun esta vuelta bastante misteriosa de la imaginación, es la que con frecuencia viene á proveer á la memoria. A su vez, la idea provoca irresistiblemente las imágenes de los objetos diversos, cuyas semejanzas resume; en este sentido puede decirse, con Aristóteles, que el pensamiento nunca se da sin imágenes».

ley de las asociaciones, que como á la memoria, rige también á la imaginación, y en lo tanto, se hallan regidas por ella las imágenes, del propio modo que las ideas. La otra conclusión á que hemos aludido es la de que la imaginación depende mucho (más aún que la memoria) del estado del sistema nervioso entero, y en particular del de los sentidos y el cerebro; todo lo que excita el sistema nervioso, aumenta por cierto tiempo la vivacidad de las imágenes (1). Pero la imaginación reproductora no depende sólo de estas condiciones, sino que sobre ella influye también el estado de la atención y de la memoria, mejor dicho, de los hábitos dados á una y otra: mientras más

(1) «Un poco de opio, de belladona, ó de haschich, ó aun de licores alcohólicos, dice el mismo autor (p. 124), una vigilia prolongada, un ayuno excesivo, cualquiera, en fin, de esas perturbaciones mal explicadas que atacan primero á una de nuestras vísceras, representándose en seguida en el cerebro, es bastante para despertar imágenes adormecidas en nosotros desde hace muchos años, y para hacer nacer lo que se denomina *alucinaciones*. Este último estado, que generalmente acompaña á la locura, pero que algunas veces es distinto de ella, no es otra cosa que la imaginación sensitiva llegando á tal grado de intensidad, que nos hace creer en la presencia del objeto exterior. Así, el alucinado oye sonidos sin que se haya producido ninguno, y ve figuras sin tener ninguna delante de sí. El fenómeno que entonces se produce es exactamente el inverso del que sucede cuando la percepción regular se verifica. Cuando un objeto impresiona uno de nuestros sentidos, los nervios sensoriales transmiten al cerebro la impresión que han recibido. Aquí, por el contrario, es el centro cerebral el que renueva espontáneamente esta impresión, y por una especie de acción retroactiva, comunica al órgano sensorial la conmoción en cuya virtud debe concurrir este órgano á la formación de imágenes.—En nuestros días, la ciencia y la filosofía han llegado á establecer que el estado del espíritu en el sueño es casi el mismo que en la alucinación y la locura. En todos estos estados, en efecto, sean periódicos, transitorios ó crónicos, la vida animal y la vida orgánica predominan, la actividad propia del cerebro disminuye, la libertad de atención no queda tan intacta, y encontrándose el espíritu enfrente de los fantasmas de su imaginación, no puede compararlos con la realidad, y los soporta sin resistencia. En una palabra: en el estado sano y en el de vigilia, cuando imaginamos, sabemos que imaginamos; en el sueño, la embriaguez, la alucinación y la locura, creemos ver y sentir lo que no hacemos sino imaginar».

precisa sea la idea y más exacto el recuerdo, más fiel será la imagen que reproduzca. A su vez, la imaginación reproductora ejerce su influjo en el juego, tan complicado, de las facultades intelectuales, desempeñando entre los sentidos y la inteligencia «una especie de acción mediadora».

Como la memoria, tiene también la imaginación reproductora sus leyes, por las que se explica esa acción mediadora á que acabamos de referirnos, y de las que son las principales las siguientes, que varios psicólogos formulan :

1.^a Influyendo mucho el estado de nuestros diversos órganos sobre el cerebro, en virtud de las simpatías que unen á todas las partes del cuerpo, nuestra constitución nativa, nuestro temperamento original tiene una gran parte en nuestra imaginación. He aquí por qué la imaginación del hombre y la de la mujer difieren entre sí, así como la del niño y la del adulto, la del habitante del Norte y la del Mediodía, la del enfermo y la del que está sano.

2.^a Los hábitos que contraemos, el género de vida que adoptamos, las satisfacciones que damos á tal ó cual de nuestros deseos, las exigencias que hacemos contraer á nuestras pasiones; en suma, los estados á que nos llevan nuestros diversos órganos, por las sensaciones que les procuramos y las necesidades que en ellos desenvolvemos;—he aquí para nuestra imaginación otros tantos estimulantes que la obligan á reproducir sin cesar las mismas imágenes, las cuales á su vez tiranizan á nuestra inteligencia, la que, por lo mismo, pierde poco á poco su libertad, con lo que puede decirse, casi á la letra, que no vemos ni entendemos nada más que el objeto de nuestra pasión: así es como ésta se hace poco á poco irresistible. Tal es el estado del disoluto, del embriagado, y de otros por el estilo.

3.^a Si los sentidos obran sobre la imaginación, también ésta obra sobre los sentidos. Nosotros no podemos representarnos un movimiento sin hacer nacer al mismo tiempo en nuestros órganos una tendencia, ó hacer reproducir ese movimiento. Así, cuando recitamos algo mentalmente, se agitan ó parecen tentados de agitarse nuestros labios, como si fuera-

mos á recitar aquello en alta voz; á veces, en el calor de la preparaci6n, concluye el orador por declamar á su pesar el discurso que medita, y los gestos acompa~an á su palabra. No podemos gustar, oler, tocar, oir y mirar, siquiera sea imaginativamente, sin que los 6rganos correspondientes bosquejen los movimientos acostumbrados propios de esos actos. Un enfermo imaginario, que cree realmente experimentar los sntomas del mal que teme, no se engaa completamente; pues á poco que sus temores se prolonguen, pueden desenvolver, en efecto, la enfermedad: no faltan ejemplos de ello. En cambio, tampoco faltan del hecho de que la imaginaci6n cure 6 se preserve por un procedimiento anlogo, y todos los m6dicos se hallan de acuerdo en decir que la confianza y la fe son poderosos medios de salud para los enfermos.

4.^a Con frecuencia son las impresiones del exterior las que, prolongadas y abultadas por la imaginaci6n, determinan esos fen6menos. Lo que se llama la simpatía 6 el espíritu de imitaci6n, no reconoce otro origen. Las actitudes, los gestos, las maneras de las personas que habitualmente frecuentamos, se fijan poco á poco en la imaginaci6n, y ésta los impone al organismo, sobre todo cuando los h6bitos personales y los gustos no son lo bastante s6lidos para contrapesar esta tendencia. Se puede decir que una gran parte de la educaci6n de los ni~os debe descansar sobre este principio (1). Frecuentemente tambi6n se ha visto este contagio de los ejemplos llevar á ciertos individuos á actos que temían: muchos homicidios y suicidios se han cometido bajo el imperio de ese vértigo. Por lo tanto, nada m6s da~oso para una persona d6bil 6 ignorante que el recitado y, sobre todo, el espect6culo de un crimen dramático de que su imaginaci6n quede apoderada.

5.^a La idea sola puede tambi6n determinar la producci6n de esas im6genes. La idea fija, es decir, la direcci6n exclusiva

(1) Seguramente que á esto se debe en gran parte lo desenvuelto que se halla en los ni~os el *instinto de imitaci6n*, segun antes de ahora hemos dicho: deben, pues, tenerse presentes las indicaciones apuntadas cuando se trate de explicar este fen6meno, tan interesante, por cierto, para la educaci6n.

que la atención se impone voluntariamente á sí misma, acumulando y prolongando las mismas imágenes, acarrea bien pronto una tendencia irresistible. Basta entonces con pensar en tal acción: la imaginación dócil pone en movimiento los órganos, que obran sin que la voluntad intervenga.

De las leyes que acabamos de transcribir, concluye M. Joly lo siguiente: «La imaginación sensitiva puede, pues, á falta de una voluntad inteligente, seguida y atenta, reglar en nosotros toda una serie de movimientos automáticos. El resultado de estos movimientos cotidianos y necesarios es bueno, pues que pone en libertad una mayor suma de atención que desde entonces puede llevarse á otra parte; pero importa que nuestra voluntad vigile esta especie de mecanismo, sepa reglarlo, y no lo abandone al azar, es decir, á las mil influencias imprevistas del organismo físico y del medio». A esto, añadiremos, debe tender la educación.

108. La imaginación reproductora es la base de la que hemos llamado productora, en cuanto que es la que le suministra los primeros elementos para su trabajo, toda vez que mediante la segunda no creamos, en la verdadera acepción de la palabra, sino que nos limitamos á combinar los elementos que la primera nos ofrece, dándoles un valor que se debe exclusivamente al orden particular que el espíritu les impone. En este sentido, podemos decir que es la naturaleza la que suministra á la imaginación creadora los primeros elementos con que da cuerpo á sus concepciones, puesto que de la naturaleza, del mundo real, toma sus datos la imaginación reproductora (1).

Esto nos dice que en la imaginación creadora hay que considerar varios grados: primero, aparecemos como simples

(1) Se la ha definido (MAILLET, ob. cit. 385): «La facultad en cuya virtud aproximamos y coordinamos elementos suministrados por la experiencia, de modo que formen un todo, más ó menos armonioso y coherente, cuyas diversas partes concurren á un fin común»; ó «la facultad de componer, es decir, de crear obras de conjunto, cuyas partes todas, semejantes á las de un organismo, se refieran estrechamente á la idea del todo, á la finalidad común».

espectadores de la naturaleza; después combinamos los datos ó elementos que ésta nos ofrece, y últimamente hallamos á través de esos datos y de esta combinación ideas y sentimientos que dan carácter á lo que llamamos nuestras creaciones. Así, por ejemplo, de sonidos que ha oído ó escuchado forma el músico una combinación particular, é imagina, según sus ideas y sus sentimientos, otros sonidos que expresan sentimientos melancólicos ó belicosos, tales ó cuales ideas; á presencia de un espectáculo en que vemos cielo, tierra y árboles, nuestra imaginación encuentra en él calma ó grandeza, una visión de lo infinito, que puede constituir una creación artística expresada por medio de la poesía. De este modo, es decir, uniendo el pensamiento y el sentimiento á los elementos que suministra la naturaleza, llega la imaginación á crear ficciones, á dar cuerpo, á expresar en formas sensibles lo que no cae bajo el dominio de nuestros sentidos, formando con todo ello, y por este medio, un todo en que lo inteligible y lo sensible se unen en una forma precisa; tal es el supremo esfuerzo de la imaginación, que por este trabajo instituye el arte y las bellas artes, y trata de realizar, ya ficciones, es decir, inverosimilitudes é imposibles, ya el ideal, esto es, la realidad plenamente desenvuelta según su ley: ambos fines los persigue la imaginación en el arte, en la ciencia y en la vida.

De esto se infiere que si la imaginación creadora tiene su base, como hemos dicho, en la llamada reproductora, y por ello en el estado del sistema nervioso, del que depende en gran parte, como la reproductora, necesita también del concurso de la razón en cuanto que, como también hemos dicho, combina los datos que la realidad le ofrece y los ordena según las leyes de la razón misma. De modo, que no sólo por virtud del enlace, influjo mutuo y recíproca dependencia que resulta del juego armónico de todas las facultades, sino porque además entra como un factor necesario en los actos de la imaginación creadora, ésta presupone el ejercicio de la razón, en cuanto facultad de las ideas de lo absoluto y esencial, así como el del entendimiento, ó sea, de la facultad mediante la cual combinamos los datos que nos suministran los sentidos y la ra-

zón (1): atendiendo á esto último, que es lo más importante, se ha dicho que por la porción de entendimiento que contiene la imaginación, es por lo que esta facultad llega á ser *creadora* (2). Dependen, pues, la marcha ordenada y los buenos resultados de la imaginación creadora, del estado y desarrollo de la razón, y sobre todo, del entendimiento, con el cual guarda conexiones muy íntimas é importantes.

109. ¿Desde cuándo empieza á revelarse la imaginación en los niños? Esta pregunta nos lleva á tratar de las primeras manifestaciones de la fantasía en la infancia.

Empezando por la que hemos llamado imaginación *representativa ó reproductora*, cuyo carácter distintivo es el de ser *pasiva*, no podemos por menos que comenzar diciendo que una vez reconocido, como arriba lo hemos hecho (94), que desde un principio se manifiesta la memoria en los niños, y principalmente la memoria sensible, no puede dudarse que al mismo tiempo se manifiesta también la imaginación reproductora, que tantas conexiones tiene con esta clase de memoria. Cuantos observadores de la infancia se han ocupado de este particular, están conformes en afirmar que desde la cuna misma dan ya los niños indicios del trabajo de la facultad que nos ocupa. Veamos lo que á este propósito dice Bernard Perez, que con las suyas nos presenta (3) un resumen de las observaciones que acerca del natural de la infancia han hecho los autores que, como Tiedemann, Darwin, Taine, Egger y algún otro, han estudiado atenta y diligentemente á los niños:

«El niño, dice Bernard Perez, que contando apenas un mes de vida, reconoce el pecho de su madre á muy corta distancia, muestra, por el deseo muy vivo que siente, que esta vista le impresiona y que esta imagen debe hallarse profundamente grabada en su memoria. El que á la edad de tres me-

(1) Recuérdese lo que acerca de la *razón* y el *entendimiento* decimos en el tomo III, sección 4.^a, cap. II, números 247 y 248.

(2) JANET: Obra citada, pág. 452.

(3) En su obra citada, páginas 450 y 454.

ses se vuelve bruscamente cuando oye cantar á un pájaro ó pronunciar el nombre de *coco*, y busca con los ojos la jaula, se ha formado una imagen muy viva del pájaro y de la jaula. Cuando un poco más tarde, al ver á la nodriza tomar su manto, ó á su madre agitar la sombrilla, se muestra muy alegre, y se figura el paseo al aire libre, lleva también á cabo una obra de imaginación. Del mismo modo, cuando á la edad de siete ú ocho meses se le engaña con un pedazo de pan, en vez de una golosina, él reconoce la superchería y tira el pan con cólera, es preciso que la imagen de lo que desea se halle muy claramente impresa en su espíritu. En fin, cuando empieza á balbucear la palabra *papá* á la vista de un hombre cualquiera, se necesita que los caracteres generales que constituyen para él el *papá* se encuentren bien en su imaginación. Los sobresaltos, tan vagos como profundos, que se manifiestan en los niños pequeñuelos como en los animales de corta edad, son en unos y otros indicios ciertos del trabajo de la imaginación».

Como indicios de la misma naturaleza deben tenerse, sin duda, los gestos, los sollozos, las sonrisas, los movimientos y los gritos de los niños cuando duermen, que en gran parte de los casos no son otra cosa que la expresión de las impresiones que les causa la representación de los objetos y actos que cuando se hallan despiertos son causas de esas mismas manifestaciones. ¿No serán esas sonrisas en muchos casos la expresión del placer que causa al niño dormido imaginarse que ve cerca de sí el pecho de su nodriza ó el rostro placentero de su madre? ¿Y no serán producidos los sollozos porque el niño se imagine soñando situaciones contrarias á las que provocan su sonrisa? Y ya que del sueño hablamos, tengamos en cuenta que, según todos los indicios, debe creerse que si el niño ejercita su imaginación durante la vigilia, como antes hemos dicho (1), la ejercita más cuando duerme, pues según la opi-

(1) «Yo oigo con frecuencia, dice BERNARD PEREZ (obra cit., p. 452), desde mi habitación, niños de obreros que sus madres tienen que dejar forzosamente solos durante una ó dos horas, gritar desesperados en sus cunas: las palabras que dejan oír desde la edad de nueve, diez ú once

nión del autor citado, fundada en hechos y opiniones que no pueden desatenderse, el sueño es el momento más favorable para el trabajo intelectual de los niños pequeños; «trabajo, dice, frecuente, trabajo apacible, y cuya importancia se halla casi siempre en razón inversa del reposo aparente de los órganos exteriores. Entonces es cuando esas sensaciones alucinadoras, sin objeto presente ó determinado, esas reminiscencias intensas, esas innumerables asociaciones, destellos de abstracción y de generalización, esos aproximamientos que tocan á la comparación, esos juicios y esos razonamientos en formas objetivas, — reviven bajo el ojo más ó menos abierto de la conciencia, en las fibras del cerebro, cargadas de impresiones recientes, donde la sangre afluye por intervalos cortos, y despierta á cada instante la vida mal tocada por la parálisis del sueño» (1).

meses, sus lamentos desesperados á *mamá*, indican la naturaleza de las imágenes y de los sentimientos que atraviesan por su inteligencia y desolan su corazón, y que algunos meses antes, cuando se encontraban en igual aislamiento, no tenían el poder de expresar sus enfados y sus iras».

(4) Tocante al particular del sueño en sus relaciones con la imaginación de los niños, se han hecho observaciones muy interesantes acerca de los hechos observados y de su interpretación. COMPAYRÉ se pregunta si cuando el niño sueña deja entrever la actividad de su naciente imaginación, y contesta que le parece dudoso que el niño sueñe en un principio, y sin embargo, es imposible demostrarlo. M. EGGER observa que «el niño antes de poderlo atestiguar con la palabra, contando sus sueños, nunca puede decir con exactitud en qué momento se produjo en él semejante fenómeno por vez primera. A falta, pues, del testimonio del mismo niño, es preciso contentarse con apariencias, con signos exteriores, que mientras el niño duerme, denuncian la agitación interior de su espíritu. He aquí un hecho referido por el citado EGGER: «Desde el segundo año de su vida, veo un niño despertarse súbitamente, dando gritos causados, sin duda, por alguna visión penosa; soñaba dolorosamente». «Los niños pequeños, dice Tiedemann, hacen movimientos en el sueño. emiten sonidos como si soñasen, aunque verosíblemente no sueñan, sino que sencillamente se remueven por la sola irritabilidad del cuerpo... Las madres y las nodrizas creen de ordinario reconocer en ello el acto de soñar, pero no distinguen lo que es mecanismo de lo que es acción del alma, y confunden con fenómenos

Desde el momento que en estos sueños no se da sólo una copia más ó menos viva de la realidad, sino que se combinan y aun alteran los elementos que ésta suministra, no presentándose las ideas en el mismo orden que la inteligencia las ha percibido, no puede desconocerse que empieza á entrar en juego, siquiera sea de una manera rudimentaria, la imaginación *productora* ó *creadora*, la cual se manifiesta en el estado de vigilia por muy variados modos, y en especial ejercitándose la imitación, que, como antes de ahora hemos visto, es uno de los instintos característicos de la infancia (18 y 58), é implica el ejercicio de la memoria en los niños (94): es que á la imitación sigue muy de cerca la invención. Desde que el niño tiene su atención algo despierta, trata de reproducir los objetos que le son conocidos: arregla casitas, alinea soldados, ordena sus menajes caseros, viste muñecas, etc. De este modo pasa de la imitación á la invención, ejecutando combinaciones más ó menos ingeniosas de los elementos que la realidad le ofrece. Transforma sus juguetes, y hasta les atribuye un carácter, un papel, una personalidad; de aquí que con frecuencia se le vea conversar con ellos y con otros objetos, y también con los animales (1).

Manifiéstase especialmente en los niños la imaginación productora bajo forma de manía destructora (lo que se dice *espíritu destructor* de los niños) y constructora al mismo tiempo; pues, como afirma el P. Girard, «el niño, desde los primeros años, á la vez que quiere hacer la prueba de sus fuerzas destruyendo con frecuencia lo que cae en sus manos, se recrea también produciendo á su manera lo nuevo y lo bello». Así se observa que desde que pueden valerse de sus miembros, en

psíquicos, que sólo se producen habitualmente en el adulto, movimientos puramente orgánicos...»

(1) «La imitación de los gestos, de los sonidos, de los gritos de los animales, indica en todos los niños un primer despertar del sentimiento estético. Un niño de once meses aproxima sus manos como puede hacerlo para expresar la admiración, la alegría. Imitaba todo lo que le causaba placer en los demás, y con frecuencia la sola imitación era para él un placer...» (BERNARD PEREZ: Ob. cit., pág. 160).

particular de brazos y manos, gustan los niños de determinar varias formas, ya moldeando en tierra fresca ó arena húmeda, ya trazando figuras con los dedos ó con un palito, por ejemplo, ora haciendo construcciones de toda especie con los materiales ú objetos que hallan á mano, ó bien plegando, picando ó recortando papel, trapo, etc.; ello es que tienen particular predilección á producir combinaciones nuevas y que se regocijan grandemente cuando las realizan. Claro es que semejantes combinaciones están siempre en relación con alguna idea que los niños se han formado, y bien puede afirmarse que esta idea no es otra cosa que un plan; pues desde el momento que el niño lleva á cabo lo que decimos, es capaz, como afirma Th. Reid, «de percibir el dibujo y la regularidad en las obras de los demás, sobre todo en los pasatiempos de sus compañeros de más edad; quiere imitarlos y producir algo parecido. ¡Qué trasportes de alegría cuando llega á conseguirlo! El niño que logra por la vez primera hacer alguna cosa que exige un plan, no se siente menos feliz ni menos orgulloso de su destreza que se sintió Pitágoras con motivo del descubrimiento de su famoso teorema; parece entonces como que adquiere la conciencia de sí mismo, y enorgullécese de su propia estima; sus ojos centellean, arde en impaciencia por enseñar su obra á cuantos le rodean, se cree digno de los aplausos de éstos, y cuando los elogios vienen á justificar su esperanza, ¡qué emoción!... Más tarde, los diferentes juegos en que los niños se ejercitan, los planes y los artificios que les sugieren, las narraciones y los cuentos con que se les distrae, introducen en su espíritu nuevas series de pensamientos, que se les hacen bastante familiares por que cada parte arrastra la otra á su vez. La facultad de invención se anuncia ya...» (1). Ésta, que hemos llamado imaginación destructora y constructora, ó sea, inclinación á las ocupaciones plásticas y revelación del elemento productor que bulle en el fondo del alma humana, se muestra en los niños de ocho ó diez meses de edad, como afirma Bernard Perez, apoyándose en los ejemplos que le

(1) *Œuvres complètes*, t. IV, ch. IV, páginas 179 y 180.

suministran sus observaciones y las de otros psicólogos de la infancia (1).

Sin negar esta afirmación, justificada por los ejemplos hijos de las observaciones de los autores citados, Mme. Ncker de Saussure entre ellos, debemos establecer un hecho en que todos convienen, y que ha de servirnos de base para lo que nos resta que decir referente al tema que estudiamos, á saber: que hasta la edad de dos años, poco más ó menos, esto es, hasta la época en que los niños comienzan á hablar ó al

(1) He aquí algunos ejemplos que atestiguan el ejercicio de esta clase de imaginación en los niños muy pequeños: Tiedemann nos señala en su hijo, de edad de trece meses, una rara aptitud para combinar ideas adquiridas, aplicándolas á percepciones actuales, y con la intención evidente de representar las primeras por las segundas. El 29 de Octubre tomó el niño varios tallos cortados de berza y les hizo representar diversas personas que le visitaban. El filósofo veía aquí, con razón, el germen de la fuerza poética, que, dice, «parece consistir en transportar imágenes conocidas á extrañas». Olvida, sin embargo, observa BERNARD PEREZ, decirnos hasta qué punto era esta operación espontánea, y si el niño obraba así por haberlo visto hacer, más que con la intención original de representar, á su manera, escenas muy conocidas; bien es verdad que aun en la última hipótesis, no tardando la conciencia en intervenir en sus actos de imitación mecánica, hace que pronto revistan éstos cierto carácter personal.— «Un niño de nueve meses, añade el mismo autor, sentado en una alfombra en medio de la habitación, se presentaba como un dios creador y despótico en medio de sus juguetes y de todos los objetos que se le daban ó que él llegaba á coger. Los muñecos de cartón, la trompeta, el tambor, la pelota, el papel, los libros, las plumas, los alimentos de que se servía, fueron durante dos horas apilados, colocados los unos al lado de los otros, separados, vueltos á juntar confusamente, rechazados, recobrados, golpeados, acariciados, abrazados, mordidos, etc.; todo acompañado de voces, gestos de admiración y pateamientos de alegría que al mismo tiempo que la necesidad imperiosa de ejercitar las fuerzas físicas y de satisfacer una curiosidad siempre renaciente, de imitar y de repetir actos fácilmente aprendidos, manifestaban también la necesidad intelectual y moral de realizar un ideal en relación con sus facultades, «de producir á su manera lo bueno y lo bello». Así, el hombre niño construye y destruye jugando, pero con una seriedad, con una convicción que recuerda la manía de los patrios de Salustio, que necesitaban construir para demoler, y demoler para construir. *Nova diruunt, alia edificant*». (Ob. citada, pág. 160.)

menos comprenden el sentido de las palabras y saben interpretar más ó menos fielmente el lenguaje de los demás, no se manifiesta en ellos, con carácter de tal, la imaginación; por otra parte, como se ha dicho, mientras que los niños no hablan, es muy difícil penetrar en su conciencia, todavía muda, para discernir los gérmenes de su imaginación. Así, los ejemplos que esos autores y otros aducen respecto de la imaginación inventiva de los niños, el gusto de éstos por los cuentos y toda suerte de ficciones, lo maravilloso, lo poético y lo dramático, se refieren á niños de esa y más edad; entonces es cuando dan testimonio claro y evidente de estar dotados de fantasía.

Así, pues, una de las manifestaciones de la imaginación creadora en los niños de esa edad, podemos referirla á la afición que éstos muestran por lo maravilloso y las ficciones, así como por las narraciones, especialmente los cuentos, pues todo ello constituye como el alimento favorito de las imaginaciones infantiles: los niños toman al pie de la letra las ficciones, por exageradas que sean, y lo maravilloso es para ellos la señal de la verdad. Con razón, pues, ha dicho Mme. Necker de Saussure : « El placer que procura á los niños la exposición de la más sencilla narración responde á la vivacidad de las representaciones en su espíritu. Los cuadros que evocan dentro de ellos, son tal vez más brillantes, más animados que lo serían los objetos reales. Un relato les hace el efecto de una linterna mágica ». No debe olvidarse á este propósito que en la especie de fascinación que los cuentos ejercen en los niños, entra por mucho el acicate de la curiosidad y el atractivo de lo desconocido. También conviene advertir que la repetición prolongada de los cuentos y de las escenas en que el niño interviene de algún modo, hacen á éste inventor. « El niño de tres ó cuatro años, dice Sully, que ha oído un gran número de historietas, se las forjará nuevas ». De este modo se va haciendo inventiva la imaginación (1). Con estos medios y con la afición y

(1) A la edad de veinte meses, observa BERNARD PEREZ, no está todavía el niño ávido de cuentos y de fábulas que no comprende; pero es apasionado por las relaciones de sus propias impresiones... A la edad de

aptitud que tienen los niños para imitar los gestos, los ruidos y los gritos de los animales, y su inclinación á la Naturaleza, empieza á despertarse el sentimiento estético; y en especial ese como *instinto dramático* que las manifestaciones apuntadas entrañan.

En efecto, revela el niño este instinto, no sólo por su afición decidida á las ficciones y las narraciones, sino también por la inclinación que con frecuencia le lleva á animar los cuadros que le rodean, atribuyendo palabra á los animales y vida á los objetos inanimados, conversando con unos y otros como lo pudiera hacer con sus semejantes. Esto, á que M. Egger llama «imaginación dramática», «el drama en su germen elemental» (1), y que en puridad no es más que una forma del gusto por lo maravilloso y las ficciones á que antes nos hemos referido, explica, dice Rousselot, el hábito que tienen ciertos niños de jugar solos, en contradicción aparente con el instinto de sociabilidad; pero hay que tener en cuenta que en estos juegos no se consideran los niños solos, toda vez que se han formado una sociedad imaginaria con sus juguetes y los objetos que les rodean, á los que han atribuído una personalidad semejante á la suya, y con los que conversan larga y tendidamente, como lo pudieran hacer con otros niños (2).

tres años, toma aún en serio los dramas y las comedias que entrañan las ficciones que suelen recitársele.

(1) Ob. cit., pág. 43.—«La existencia entera de los pequeñuelos, dice MME. NECKER DE SAUSSURE, es dramática; su vida es un ensueño risueño, grolongado, entretenido, intencionado. Sin cesar son inventores de escenas, decoradores y actores; sus juegos caen en la ficción, y tocando en la puerilidad, son poetas». Para probar este aserto, aduce varios ejemplos por el estilo de los que en este trabajo citamos.

(2) «En la forma dramática, dice M. COMPAYRÉ, es en la que el instinto de poesía, propio de la imaginación del niño, gusta más de manifestarse». El citado EGGER aduce una prueba característica y precoz. «Un niño de veinte meses, dice, conoce, reconoce y llama muy bien de memoria algunas personas que veía habitualmente en el jardín del Luxemburgo, una niñera, por ejemplo, y el niño de que cuidaba. Un día nos deja pronunciando bien que mal los tres nombres del Luxemburgo, la niñera y el niño, y yéndose á la habitación cercana, hace ademán de decir buenos días á esas dos personas, viniendo después á contarnos

Con este instinto ó sentido dramático, que claro es, no se manifiesta por completo antes de los tres años, es decir, hasta que el niño ha adquirido el uso y la inteligencia de la palabra, se muestra también en la niñez algo de lo que podría llamarse el sentido de lo cómico. «En efecto, dice á este propósito M. Rousselot (1), se nota que el niño es desde un principio sensible al chiste ó la burla: la comprende, ríe y gusta de reír, de ver reír y de hacer reír, juega á hacer miedo, y este juego le divierte; cuando se le mira jugar está contento, realiza toda suerte de movimientos, y toma todo género de posturas para divertir á los que le miran. Tiene, pues, el sentimiento de lo cómico y el de lo ridículo: comprende muy bien cuando se burlan de él, y por su parte sabe burlarse de los demás, así como coger el lado cómico de las narraciones que se le hacen...» (2).

con la misma sencillez lo que había hecho. Evidentemente, nada recuerda en la pieza adonde se fué, el Luxemburgo ni sus habitantes, por lo que ese acto es uno de los que se dice de imaginación dramática: es el *drama* en su germen elemental». — Acerca del instinto poético de los niños, consúltese esta obra de BERNARD PEREZ: *El arte y la poesía en el niño*. París, Félix Alcán, editor, 1888.

(1) Obra citada, páginas 243 y 244.

(2) «El 20 de Diciembre (tenía el niño cuatro meses menos tres días), manifestó el joven Tiedemann una alegría visible, porque se reían de sus juegos y los elogiaban; para hacer reír, trató aún de ejecutar toda clase de movimientos y tomar diversas posturas». A esta nota de Tiedemann añade Bernard Perez: «Yo he visto un niño de tres meses y medio dar brincos muy alegres, y aun reír casi á carcajadas, y agitar ambos brazos como para expresar admiración, viendo á su hermana ponerse un moquero en la cara. Tres días después de la primera escena, se le puso el pañuelo en su rostro, y lo retiró al momento; sus expresiones mostraban un sentimiento de sorpresa, mezclado de cierta inquietud, y así estuvo durante algunos minutos; pero pronto no vió más que un juego, el juego que le causaba risa viéndolo hacer á otro, y si no se dejaba el pañuelo sobre su rostro más que algunos segundos, se le encontraba sonriendo al quitársele. Otro niño, de edad de cinco meses, cuando veía visitas de personas extrañas, y sobre todo de caras jóvenes y agradables, repetía delante de ellas, riendo, las chuscadas que había hecho en familia. Esta precoz aptitud á ejercitar la fuerza poética en el género alegre, esa *vis cómica* que tanta fuerza tiene en los primeros años, y que se manifiesta desde los primeros meses aun en los niños más me-

Como otra manifestación del sentido estético debe considerarse la inclinación que el niño siente por el canto, por el que muestra la misma afición que por la palabra: desde muy pequeño, todavía en el período de la lactancia, experimenta cierta emoción al oír tocar un piano ó cualquiera otra clase de instrumento musical. El instinto lleva al niño á imitar los cantos que oye, muy particularmente los de su madre ó nodriza, á las que trata de acompañar. Al principio no hace más que articular sonidos informes, como verifica respecto de la palabra; pero cuando entra en posesión de ésta, no sólo repite las frases, sino que imita los tonos del canto, cuya aptitud, despertada y cultivada por la madre, no debe desatenderse, porque es germen que fecunda el porvenir, en cuanto que el canto, á la vez que una de las primeras manifestaciones, es una de las primeras necesidades de la vida fisiológica del niño y un excelente medio de cultura de los sentimientos (1).

dianamente dotados, es con evidencia un carácter transmitido por herencia á todos los miembros de la especie humana».

A este como sentido de lo cómico y la broma se refiere también el siguiente pasaje de DARWIN, relativo á su hijo: «A los ciento diez días le divertía mucho, dice, que le echaran por la cara un delantal, que en seguida se le quitaba de pronto. Un día que yo jugaba con él de este modo, me eché súbitamente por la cabeza el delantal, aproximando mi cara á la suya, dejando él entonces oír un ligero ruido, como un principio de carcajada. Era aquella vez la principal causa del placer la sorpresa, como sucede con mucha frecuencia en las personas mayores cuando se rien por cualquier agudeza ú originalidad repentina. Me parece recordar que tres ó cuatro semanas antes de la época en que el niño se divertía viendo una figura descubrirse súbitamente, si se le pellizcaba con suavidad en la nariz ó en las mejillas, lo acogía como una broma agradable. Por el pronto me sorprendió ver que un niño que apenas contaba más de tres meses, comprendiera ya la broma; pero debemos tener presente que bien pequeños son los gatitos y los perritos cuando empiezan á jugar».

(1) «A los cuatro meses, dice DARWIN refiriéndose al niño por él observado, demostró de una manera indudable que le gustaba oír tocar el piano; esto era, según toda apariencia, el primer aviso del sentimiento de la estética, á menos que no se llame así la atracción que los colores brillantes ejercían sobre él desde hacía bastante tiempo». — Desde los cinco meses, el hijo de TIEDEMANN acompañaba el canto de su madre

Como manifestaciones también del instinto estético debe considerarse esa inclinación que los niños sienten hacia los colores brillantes, los objetos agradables, los rostros jóvenes y risueños, en una palabra, todo lo que cae bajo la esfera de lo que, tratando de los niños, han llamado algunos el *sentido de lo bello visual*, así como su gusto por la poesía, de la que son grandemente partidarios (1). Todo esto nos revala que el sentido estético existe desde los primeros momentos de la vida, y que sus manifestaciones estimulan de mil modos al niño á obrar, por lo que importa no abandonarlas, sino, por el contrario, desde el comienzo proporcionarlas el alimento que requieren.

Apenas hay para qué decir que en sus juegos es donde principalmente revelan los niños la actividad imaginativa; en ellos despliegan, sobre todo, su iniciativa, mediante invenciones prácticas y por lo que antes hemos llamado el sentido dramático. En los juegos combinan, y en cierto modo crean, los niños; dan rienda suelta á sus inclinaciones representativas, recitando, accionando, hablando con los seres inanimados, como las muñecas, que es para la niña una persona realmente

con signos de alegría y moviendo los brazos y los pies.—M. COMPAYRÉ, que no reconoce en los niños el sentido estético, en cuanto significa el sentido de lo bello, el gusto y el discernimiento de la belleza, añade, al asentar que el niño no tiene ni puede tener el sentimiento de la belleza, que sólo hay que hacer en esto una excepción, «concerniente al canto y la música, que desde un principio parecen ejercer cierto atractivo en el niño».

(1) BERNARD PEREZ hace notar, apoyándolo en ejemplos, que las personas jóvenes y alegres ejercen simpatías en los niños, al paso que ciertos rostros viejos, y arrugados y feos, les causan repulsión. — En cuanto á lo que podríamos llamar el instinto poético, se ha dicho que el niño nace poeta. «Observad al niño, dice M. G. DROZ, y descubriréis en él una riqueza de imaginación rayana en la prodigalidad, y que no se encuentra en ninguna otra edad de la vida. ¿No hay más de verdadera poesía en el cerebro de esos caros amores que en veinte poemas épicos?» A veces, con frecuencia pudiéramos decir, la imaginación divaga, se exalta y extravía, y llega á las concepciones incoherentes y extrañas del género de las que cita SULLY, de un niño de tres años que anhelaba vivir en el agua como los peces, ó brillar en el cielo como una estrella.

viviente, reproduciendo escenas que ha visto ó que ha oído contar; en fin, desplegando toda su energía reproductiva é inventiva, llegando en esta última hasta sentirse acompañados de personajes que no tienen delante, absolutamente fantásticos. Es, pues el juego, como el escenario en que con más frecuencia actúa y revela sus mayores ó menores energías, sus aptitudes, la imaginación infantil.

Para terminar, reproduciremos una observación que se ha hecho respecto de la imaginación inventiva á que acabamos de aludir. «El estado mental de los niños, afirma M. Taine, es, á muchos respectos, el de los pueblos primitivos en el período mitológico y poético». A lo que añade Compayré, que cita ese pasaje: «Si se dejase hacer al niño y la educación no viniese á meter en razón sus fantasías, se le vería crear una mitología nueva. Sin duda, nosotros le ayudamos frecuentemente en sus supersticiones, le sugerimos sus errores... Pero la buena fe, el candor, la inocencia que él pone en su adhesión absoluta á esas fábulas, es la prueba de que tiene una propensión natural á lo maravilloso».

110. Mas para desenvolver y dirigir en el niño la imaginación, en la medida y con el sentido convenientes, importa que tengamos en cuenta el papel que esa facultad desempeña en la vida, y no olvidemos que si es para ésta causa de muchos beneficios, es también origen de males sin cuento, sin que esto último quiera decir que deba desatendérsela, ni siquiera contrariar su natural desenvolvimiento, puesto que siendo una facultad del espíritu, representa una fuerza psicológica con un valor positivo para el desarrollo del alma, que es imposible desconocer. Lo que hay que tener presente es que la imaginación puede influir en la existencia del hombre en dos opuestos sentidos, á saber: positivo uno y negativo otro, teniendo ambos una gran resonancia en la vida toda. Examinemos, pues, el papel de la facultad que nos ocupa bajo estos dos aspectos.

Influye la imaginación en la vida positivamente, es decir, de un modo beneficioso, por los siguientes motivos:

1.º Porque, ayudada de la memoria, nos da la copia de

toda la realidad sensible, exterior é interior, en que nos movemos, y con el auxilio de la razón, nos presenta con forma sensible el ideal, cuyo conocimiento nos es tan necesario para regular nuestra conducta y dirigir nuestra vida en todas direcciones.

2.º Porque no obrando los hombres más que con un determinado fin, la imaginación es la que nos representa este fin, sugiriéndonos el deseo de alcanzarlo, y dándonos fuerza é inspirándonos entusiasmo para conseguirlo: con frecuencia nos faltaría el ánimo en las empresas difíciles, si la imaginación no nos lo infundiera, representándonos previamente el éxito á que aspiramos: al representarnos la imaginación ese fin, nos hace también encontrar los medios para lograrlo.

3.º Porque sugiriéndonos las hipótesis y los sistemas, contribuye de una manera poderosa y eficaz á la formación y á las múltiples aplicaciones de la ciencia, dando lugar muchas veces á grandes descubrimientos, perfeccionando las artes individuales y mecánicas, y popularizando de continuo las verdades científicas.

4.º Porque es el principio de las bellas artes, que en realidad ella crea, y vulgariza la contemplación de la belleza, con lo cual tantos encantos y puros deleites presta á la vida, á lo que contribuye también templando la aridez y severidad de la razón pura.

5.º Porque, como ha dicho uno de nuestros más distinguidos filósofos (1), «en moral y religión pone la realidad suprasensible al alcance de todas las inteligencias y de todos los corazones, con la eficacia virtual del ejemplo en las buenas obras, y de la contemplación sensible de la armonía y orden que rigen el mundo moral y la vida religiosa».

6.º Porque, en fin, es, como afirma M. Joly (2), condición de la libertad y del progreso. Permitiéndonos oponer á las sugerencias actuales del apetito y del deseo la imagen de un objeto ausente, y tal vez más apetecible, nos hace suscitar

(1) GONZÁLEZ SERRANO, *Manual de Psicología*, pág. 91.

(2) Obra citada, pág. 433.

voluntariamente en nosotros un nuevo movimiento que contraría la vivacidad del primero, y por ello provoca una elección más libre; de aquí el que pueda decirse que contribuye en una gran medida á libertar la voluntad. Es una condición de progreso, porque todo progreso, es decir, toda marcha hacia adelante, exige un fin, y un fin deseado, y este fin no puede ser más que un ideal que la imaginación nos representa, nos hace contemplar de antemano como si estuviera ya realizado, y cuya vista anticipada nos sostiene contra los desfallecimientos de ánimo y contra las decepciones inevitables de la vida.

Influye la imaginación en la vida negativamente, es decir, de un modo dañoso, por los motivos siguientes:

1.º Porque mezclando con lo real lo ficticio y exagerando el valor de este elemento, nos impide ver las cosas como son, nos hace perder de vista la realidad, y convirtiéndonos en soñadores, que no en pensadores, nos lleva á pedir á la vida lo que no puede darnos, pintándonos en unos casos con vivos y excesivos colores goces imposibles, y exagerando en otros en sentido inverso los males que nos abruma. Consecuencia de lo primero es que gastemos las horas en luchar con imposibles, en busca de locas aventuras, ó que nos entreguemos á un ciego optimismo que nos hace despreciar la realidad, y que con frecuencia nos conduce á la inacción más deplorable; y de lo segundo, sumirnos en un desesperante pesimismo que nos hace aborrecer la realidad, y también nos lleva á la inacción. Y no debe olvidarse que cuando exageramos los hechos, y sobre todo sus consecuencias, en el segundo sentido, llegamos á perder la presencia de ánimo, no hacemos otra cosa que atormentarnos inútilmente, en vez de rehacer nuestras fuerzas, y nos convertimos en medrosos y cobardes para la lucha de la vida: la exageración de las ficciones engendra, en los niños particularmente, el miedo, y les hace pusilánimes y supersticiosos.

2.º Porque obrando la imaginación muy especialmente sobre la sensibilidad, que á su vez obra sobre las pasiones, entra como el principal elemento de éstas, y cuando predomina

mina llega á hacer que la voluntad sucumba bajo la fuerza de las imágenes que la fantasía le pinta, y el hombre no se pertenece, el elemento racional no ejerza sobre nuestra vida el influjo que debe ejercer.

3.º Porque cuando se sobrepone al juicio y á la razón, llega á perder el freno, convirtiéndose en la verdadera *loca de la casa*, y formando espíritus delirantes, es fuente de extravíos y corrupciones en las bellas artes, y por ende en las costumbres.

4.º Porque de esa manera llega también á infiltrar grandes errores en la ciencia.

5.º Porque en política y religión conduce con esas exageraciones al fanatismo, que si es perjudicial á una y otra esfera, no lo es menos para las sociedades, que tantos males han recibido de ese enemigo temible, producto de una imaginación mal dirigida.

6.º Porque, en fin, por todos esos motivos la imaginación es fuente de ambiciones y de vicios, así individuales como sociales, y origina á los pueblos hondas perturbaciones, y con ellas calamidades sin cuento, que les abren heridas difíciles luego de cicatrizar.

111. De las consideraciones que preceden, resulta que, si bien es cierto que la imaginación puede llegar á romper la regularidad de la vida, y mediante sus exaltaciones ó desbordamientos erizar de peligros esa misma vida, también es verdad que es un elemento que embellece la existencia y auxilia al hombre en la realización de sus mayores, más necesarias y más útiles empresas, pues que es de una aplicación fecundísima á toda la vida. Si por una parte suele ser *la loca de la casa*, por otra es la que presta á esa misma casa su mayor animación y más hermoso colorido, infundiendo al espíritu el calor de que ha menester para el trabajo y la lucha en el batallar de la existencia.

Para evitar los escollos que ofrece bajo el primer concepto y aprovechar las ventajas con que nos brinda por el segundo, lo que importa es dirigirla convenientemente, no dejarla que obre por sí misma y sin atender á la racionalidad y al contra-

peso de las demás facultades; tener en cuenta que el ejercicio de la fantasía debe llevarse á cabo mediante el concurso y el lastre que le prestan esas mismas facultades, y sobre todo la razón y la conciencia, á cuya superior inspección habrá de someterse. Tratar de ahogarla, de suprimirla, además de que sería un gran mal, es un imposible; que no puede suprimirse, al menos enteramente, ninguna facultad del alma, ni tampoco sería conveniente hacerlo. Desenvolverla en el sentido de lo bello y del bien, y siempre en armonía con las demás fuerzas del espíritu; reglarla conforme á esta armonía y á lo que pide la racionalidad de la vida, y no abandonarla á sí misma, ni dejarla sin cultivo ó tratar de suprimir su acción fecundante, es lo que hay que hacer, y es la obra que compete á la educación, para lo cual cuenta ésta con medios adecuados, como á su tiempo veremos. Darnos el hábito de servirnos de nuestra imaginación, sin hacernos esclavos de ella: tal es el fruto de una buena educación. Así, pues, la de la imaginación ofrece un doble aspecto; en conjunto, debe tomarse como una *cultura* y una *disciplina*. Una prudente educación artística y literaria puede realizar esta obra, excitando y conteniendo á la vez en una justa medida la imaginación infantil.

VII

DE LA RAZÓN

112. Indicación preliminar. — 113. Concepto de la razón en su sentido más lato; diversas acepciones que recibe. — 114. Su consideración como facultad intelectual; nociones y verdades primeras; leyes de la razón. — 115. La razón en el niño. — 116. Consideración de la época y el modo de presentarse en él las ideas de razón; ideas de causa y efecto, de espacio, de lo infinito y de Dios. — 117. Conclusiones pedagógicas. — 118. Papel que la razón desempeña en toda la vida; necesidad de que sea atendida por la educación.

112. Expuesto en el lugar oportuno (1) el concepto psicológico y las divisiones de esta facultad intelectual y del entendimiento, y habiendo visto que éste, ó facultad de dis-

(1) T. III, sección 4.ª, cap. II, núms. 247 y 248.

cernimiento y de combinación, se confunde frecuentemente con la razón ó *facultad de las ideas*, por lo que también se llama al entendimiento *razón discursiva*, debemos, para evitar repeticiones y aun confusiones, tratar ahora en conjunto ambas facultades, refiriéndonos principalmente á la razón, con cuyos caracteres consideran no pocos psicólogos confundidos los del entendimiento, que otros toman como la inteligencia toda, en cuyo caso nada tendríamos que decir de él después de considerar en particular cada una de las funciones, operaciones y facultades intelectuales.

113. Concretándonos, pues, á la razón, aunque tomándola en su sentido más lato, que en parte implica el entendimiento, al menos en cuanto éste es considerado como *razón discursiva*, empezaremos por decir que, siendo la facultad de las ideas la que nos da á conocer lo absoluto y esencial de los objetos, las causas y los efectos, las que nos hace ver las relaciones de los fenómenos y distinguir lo verdadero de lo falso, etc., se la puede definir *la facultad de comprender*, así como la inteligencia, tomada en general, se la ha definido *la facultad de conocer*. Así se ha dicho, que la razón en el hombre consiste en comprender la *razón* de las cosas, es decir, el *por qué* y el *cómo* de esas mismas cosas. Se la ha definido también, como «la facultad de intuición que nos suministra los principios, es decir, las leyes fundamentales del pensamiento» (1).

La razón recibe todavía nuevas acepciones, según los términos que se la oponen. Cuando, por ejemplo, se la compara con el *instinto*, es considerada como la facultad de generalizar y variar los medios de acción según las necesidades; lo cual implica la aptitud para conocer las causas y los efectos, prever las consecuencias y el encadenamiento de las cosas, y ligar el porvenir al presente y al pasado; en este sentido, se dice que el hombre es un animal racional, siendo, en el caso que nos ocupa, el carácter esencial de la razón, estar pronta para prever todas las circunstancias nuevas y ser capaz de

(1) HENRI MARION, *Leçons de Psychologie*, pág. 261.

someter la naturaleza á sus propias ideas y, en lo tanto, á nuestras necesidades. Cuando la razón se opone á la *locura*, es tomada por el equilibrio de las facultades intelectuales y aun de las afectivas, por el acuerdo que existe entre el espíritu y sus actos, con el orden de las cosas. Así entendida la razón, es una especie de instinto que no ha menester del razonamiento, y constituye lo que se llama «buen sentido», ó «sentido común», razón práctica. Cuando la razón se opone á la *pasión*, se la toma por la apreciación exacta del destino humano y de las verdaderas relaciones del hombre, siendo en este caso también, no razón especulativa, sino práctica que, impidiendo el predominio de las pasiones, que nos acercan á los animales, nos hace comprender nuestra dignidad personal y nuestras relaciones con los demás hombres y con Dios. Cuando se opone al *talento*, se dice de ella que es la facultad de encontrar los principios, siendo el talento como el arte de aplicar los principios generales á los casos particulares: en tal sentido, la razón fija el fin, y el talento descubre los medios de ejecución.

114. Considerada la razón como facultad intelectual es, como oportunamente dijimos (1), la *facultad de las ideas* y, en tal sentido, *de las nociones y las verdades primeras*, en cuyo concepto se la denomina *razón pura ó intuitiva*, que se distingue en especulativa y formal.

Las *nociones primeras* reciben este nombre no teniendo en cuenta el orden cronológico de su aparición, sino su importancia, pues que en realidad las que primero aparecen son las ideas sensibles, sin las que las primeras no tendrían ocasión de manifestarse; lo cual no quiere decir que no sean, como las sensibles, base de nuestros conocimientos. Las nociones primeras son las más elevadas de todas, representando como los elementos primeros é irreductibles del pensamiento y del ser. Su carácter es el de ser *universales, necesarias y absolutas*: universales, en cuanto que se mezclan con todos nuestros juicios, están en todos nuestros pensamientos, y no podemos

(1) T. III, sección 4.^a, cap. II, núm. 247.

pensar sin ellas; necesarias, porque no podemos pensar sin ellas y son como la condición precisa de todos nuestros conocimientos; y absolutas, en cuanto que todas conducen á la idea de lo absoluto (espacio absoluto, causa primera, infinito).

Las nociones primeras son las que sirven de fundamento á las ciencias, ó de otro modo: toda ciencia descansa sobre una noción primera. Por ejemplo: la geometría, sobre la noción de *extensión ó espacio*; la aritmética, sobre la del *número*; la mecánica y la física, sobre las de *movimiento y fuerza*; la química, sobre la de *substancia*; la fisiología, sobre la de *vida*; la moral, sobre la del *bien*; el derecho, sobre la de *justicia*; la estética, sobre la de la *belleza*; la metafísica, sobre la de lo *absoluto*, lo *perfecto*, lo *infinito*, sobre la idea de *Dios*, en una palabra. Así, ha podido decir Leibnitz que las nociones primeras «son en el espíritu lo que los músculos y los tendones en el cuerpo».

Estas nociones primeras dan origen á juicios ó principios que reciben el nombre de *verdades primeras*, que son la base de toda las ciencias y los principios reguladores del entendimiento humano. Generalmente reciben el nombre de proposiciones, ó mejor axiomas, como, por ejemplo: todo objeto ocupa un lugar en el espacio (fórmula de la noción primera de espacio); todo hecho tiene lugar en el tiempo (noción primera de la duración); todo lo que existe tiene una causa (noción primera de causa); no hagas á otro lo que no quieras que te hagan á ti (idea del deber); todo lo que existe tiene razón de ser (noción primera de la razón de ser), etc. (1).

(1) Las nociones y las verdades primeras, todos esos principios á que acabamos de referirnos, se imponen á nuestra inteligencia, la cual ni las forma ni puede destruirlas: nunca podemos decir que la parte sea mayor que el todo, que dos y dos sean igual á cinco, que un cuadrado tiene tres lados y un triángulo cuatro, que hay efectos sin causa, que los cuerpos no ocupan lugar en el espacio, que dos cantidades iguales á una tercera no son iguales entre sí, etc. «Todas estas verdades, ha dicho BOSSUET (*Del conocimiento de Dios y de sí mismo*: traducción española, cap. IV, párrafo V, pág. 233), y todas las que deduzco por raciocinio cierto, subsisten independientemente de todos los tiempos; en cualquier época en que coloque al entendimiento humano, las conocerá; pero al

De los principios á que acabamos de referirnos, hay unos que se denominan fundamentales, en cuanto constituyen las leyes por que se rige la razón: tales son el principio de *identidad* ó de *contradicción*, y el de *razón suficiente*.

Por el principio de identidad se impone al pensamiento, como regla fundamental, la de no contradecirse; es decir, la ley de que no podemos afirmar dos cosas contradictorias y de que estamos obligados á afirmar todo lo que nos es mostrado ser idéntico á lo que hemos afirmado ya.

Por el principio de razón suficiente no podemos concebir que nada provenga de nada y sin razón: se subdivide en principio de *causalidad* y de *razón de ser*. El primero, que es la regla inviolable de todas las ciencias, nos enseña que nada se produce sin causa, y nos lleva á buscar la causa en todo lo que vemos un efecto; él nos dice que el fenómeno, esto es, todo lo que es cambio ó movimiento, tiene su razón en la existencia de algo que es estable y posee una energía durable, ya en lo que se llame causa, ora en lo denominado substancia. El segundo nos dice que todas las causas particulares que obran en el mundo, y de las que ninguna puede bastarse á sí sola, suponen una causa primera, en la cual todas tienen su razón, y que sea su razón de ser ella misma, es decir, que sea absoluta, infinita, perfecta; este principio nos lleva á elevarnos de causa en causa á una causa primera, es decir, del mundo á Dios.

115. Antes de ver si las nociones y verdades en que acabamos de ocuparnos existen en el niño, en qué medida se presentan y de qué modo se manifiestan, debemos decir algo respecto de la razón infantil, de la cual es lo común afirmar que

conocerlas, las encontrará verdades; no las hará tales, porque nuestros conocimientos no hacen sus objetos, los suponen. Así, pues, estas verdades subsisten antes de todos los siglos y antes de que existiese entendimiento humano; y aunque todo lo que se hace por la regla de las proporciones, es decir, todo cuanto veo en la naturaleza, quedase destruído, excepto yo, mi pensamiento conservaría estas reglas, y vería claramente que serían siempre buenas y verdaderas, aunque yo mismo quedase destruído, y aunque no existiese nadie capaz de comprenderlas».

no existe hasta que los niños tienen la edad de ocho ó nueve años. Esta afirmación no puede hacerse desde un punto de vista relativo, como fácilmente se comprende por las siguientes indicaciones.

Con motivo de exponer los diversos sentidos que recibe la palabra razón (1), opone M. Janet (2) la razón del hombre maduro á la ignorancia, atolondramiento é irreflexión del niño, y dice (refiriéndose á la razón de éste) que se trata siempre de la facultad de ver las *causas* y los *efectos*, de *prever* el porvenir en el presente, de percibir los *encadenamientos* y los *progresos* de las cosas, añadiendo que sólo mirando la cuestión desde un punto de vista relativo, puede considerarse al niño como no dotado todavía de razón. En él, prosigue, la razón es imperfecta, pero existe en germen (lo que no sucede respecto del animal), y no se halla pervertida, como acontece en el loco. Es ya un signo de la razón, que nunca lo será en el animal, y que no se encuentra en el demente, dice Cournot, «esa curiosidad universal del niño que acosa con cuestiones á los Maestros y á los padres, y que sin cesar quiere saber el por qué y el cómo de las cosas que caen bajo el dominio limitado de su inteligencia; por este solo hecho es ya el niño superior al más inteligente de los animales».

Conclúyese de estas indicaciones que, en los niños, lo que entendemos por falta de razón, no es más que una razón menor, una tendencia á la razón, es decir, un vago deseo de conocer las causas y los efectos, y de penetrar el enlace y encadenamiento de las cosas; no es todavía, ni con mucho, *el sol de los espíritus*, como la ha llamado el sabio Fénelon, sino que se nos ofrece como en penumbra, esperando el impulso de que ha menester para mostrarse brillante; pero por lo mismo no puede decirse en absoluto que los niños carecen de razón.

116. Pero, ¿cuándo y cómo se manifiestan en el niño las ideas que hemos llamado de razón, esas nociones y verdades

(1) Véase lo que decimos más arriba, párrafo 2.º del núm. 113.

(2) Ob. cit., pág. 185.

primeras á que más arriba nos hemos referido? Antes de contestar á esta pregunta, conviene notar que entre el momento en que esas ideas se muestran por vez primera en la inteligencia del niño y la época en que éste es apto para comprenderlas, existe una gran diferencia: lo primero sucede desde muy pronto, y lo segundo tarda en acontecer; al punto de que hay inteligencias que son siempre incapaces de comprender las ideas de que tratamos, no obstante aplicarlas constantemente. Pero la verdad es que desde que pensamos lo hacemos de conformidad con esas ideas, démonos ó no cuenta de ello.

Para mostrar que las ideas de razón se señalan desde muy temprano en el niño, seguiremos el mismo procedimiento que hemos adoptado para las demás operaciones intelectuales, es decir, nos valdremos de los ejemplos, y al efecto empezaremos por transcribir un pasaje de M. Rouselot (1), en el que se resumen conclusiones de varios observadores de la infancia. Dice así:

«El niño de pecho que se enfada cuando, después de haberse puesto sus vestidos de salir, no se le lleva á pasear inmediatamente, obedece al principio de la razón de ser, sin duda alguna: la razón de ser de lo que con él se ha hecho al ponerle esos vestidos, es el paseo. Cuando grita hasta que obtiene lo que desea, obedece á la idea vaga de que el efecto de sus gritos será llamar la atención de su madre ó de su nodriza: él obra como un ser que es una causa, y es una causa en realidad, y por lo tanto existe en él, sin que lo sepa, la noción de causa, que no se desenvolverá sino más tarde. Un niño de dos años era el terror de los gatos; un día se le encontró solo en una habitación con uno pequeño, y exclamó en seguida, «que no le hacía daño». Esto era verdad por el momento, añade el observador del hecho (2), pues el pobre animal se hallaba agazapado y espantado debajo de un armario. ¿Qué prueba ese grito del niño? Que éste se sentía culpable, es de-

(1) Ob. cit., pág. 225.

(2) BERNARD PEREZ, ob. cit., pág. 36.

cir, causa. En la Escuela, el que habiendo cometido una falta la confiesa, se reconoce causa; si miente por temor al castigo, esto será también una confesión, aunque indirecta, de que realmente es causa, es decir, responsable de lo que ha hecho; en fin, si dice: «yo no lo he hecho á sabiendas», es que distingue ya la diferencia que existe entre un acto llevado á cabo sin reflexión y otro realizado intencionalmente. Pero si es causa, el niño es por esto mismo, y en cierta medida, moralmente libre, responsable y merecedor de premio ó castigo; él lo aprenderá poco á poco, frecuentemente á su costa, por la experiencia diaria, y no por teorías de las cuales no entenderá nada; pero por ello se ve cuál es, desde el punto de vista práctico, la importancia de las nociones primeras».

Refiriéndose á la noción primera del espacio, observa M. Egger (1) que un niño de siete años que con él buscaba un objeto perdido que no encontraban, hubo de decirle: «Sin embargo, una cosa está siempre en alguna parte»; lo cual, añade el observador, es, bajo una forma muy ingenua, pero ya muy clara, la idea de que toda materia ocupa un lugar en el espacio, idea que yo no hubiera ciertamente pensado nunca en enseñarle; la fórmula general, continúa, se ha desprendido enteramente sola y sin ningún esfuerzo apreciable á mi vista, de la observación de un hecho general. De esta y de otras observaciones análogas (2), concluye M. Egger que el niño expresa así una necesidad invencible de su espíritu, una de esas concepciones necesarias que tienen su concepción infantil é irreflexiva mucho antes que la filosofía haya encontrado la fórmula científica; y que, por lo mismo, el espacio es para el niño, á la edad en que él lo considera, una concepción ne-

(1) Ob. cit., pág. 64.

(2) A la exposición del hecho que dejamos citado, añade M. EGGER: «Esta misma idea de la necesidad del espacio la vemos afirmada por Félix cuando tenía siete años y nueve meses, y afirmada con seguridad y aun con exageración, sin que la menor lección le haya podido preparar. El niño pregunta á su madre: «¿Qué había antes del mundo? Respuesta: Dios, que lo ha creado.—¿Y antes de Dios? Respuesta: Nada. A esto replicó el niño: — No, debía haber el lugar donde está Dios».

cesaria, si bien duda si creer que lo conciba como infinito, pues que el niño considera representado el espacio por alguna cosa que ve, y por consecuencia, limitado por el horizonte: el cielo es por mucho tiempo para el niño la más alta expresión de la idea del espacio infinito (1).

Lo mismo puede decirse respecto de la idea de lo infinito aplicada al tiempo ó la duración. Es más; ni aun el valor relativo de las frases «un año» y «un mes» es comprendido por

(1) Véase á este propósito lo que el mismo EGGER dice refiriéndose al niño de que queda hecho mérito: «Algunos años antes, á la cuestión indiscreta: ¿Qué es el espacio? respondía: Es el cielo,—del mismo modo que decía: El tiempo es el año.— Yo no veo que haya todavía ido más allá de esta concepción primitiva y limitada. En el escolar de siete ú ocho años, la noción del infinito le es en todo tiempo extraña; su lenguaje, al menos, limita el espacio y materializa el límite del espacio. Y, sin embargo, su espíritu, muy curioso, se interesa con libros que ciertamente no he puesto con intención en sus manos, por ejemplo, el *Anuario de la oficina de longitudes*; se distrae contando en él el número de los planetas y se preocupa de saber cómo ha podido conocerse su peso, sobre lo cual nos guardamos de satisfacerle; en cambio, quisiéramos explicarle, en esta ocasión al menos, lo que es el horizonte, pues con frecuencia ha preguntado cuál es la situación de las estrellas en el cielo y lo que es el cielo; pero á mucho hacer, no llega á ver en el cielo otra cosa que una especie de bóveda. Nosotros no tratamos de forzar el progreso natural de la edad, sino, por el contrario, buscamos el medio de volver hacia estudios más abordables este esfuerzo prematuro de su inteligencia.—Las concepciones geográficas le ofrecen menos dificultad. No le hice comprender que la tierra se halla suspendida en el vacío y que se mantiene en él por la acción simultánea de dos fuerzas; pero conservó sin trabajo que es redonda, que gira alrededor de sí misma, y que de este modo presenta sucesivamente al sol las diversas partes de su superficie esférica. Una manzana, que se le haga girar alrededor de la bujía ó de la lámpara, basta para esta demostración, cuyo objeto no tiene, por otra parte, nada de abstracto. El niño se queda con rapidez con algunas ideas que se refieren á la de la redondez del globo. Hacia los nueve años encontró en un libro la palabra *antípoda*, y quiso que se le explicase. Apenas le hube dicho, para explicar la definición general por un ejemplo, que París tiene por antípoda tal punto del gran Océano, él concluyó desde luego que todo país debe tener sus antípodas. Este juego espontáneo de su inteligencia es precisamente lo que yo trataba de comprobar con precisión».

los niños pequeños, para quienes esas palabras no tienen verdadera significación. Saben, sí, que entre ayer y hoy, por ejemplo, ha transcurrido algún tiempo; que se necesita tiempo para hacer una cosa, etc.; pero no tienen una idea precisa del tiempo, cuyo valor desconocen, y del que sólo se hacen cargo á medida que se desenvuelve en ellos la facultad de abstraer y generalizar.

En cuanto á la idea de Dios, ó sea la idea de causa primera, la adquieren los niños fácilmente por analogía, como dice Kant, con la idea de un padre de familia, dándoles la noción de un Dios padre y creador. Nada hay aquí que choque á la inteligencia de los niños, como nada hay en ello que choque á los procedimientos lógicos de la razón, máxime si se procura inculcar la idea de Dios por la contemplación de sus obras, comparadas con las que son producto del esfuerzo humano. Por estos medios solamente puede hacerse comprender al niño la noción de Dios, empezando al mismo tiempo á despertarle y cultivarle el sentimiento religioso, sin el que toda enseñanza religiosa será deficiente, cuando no infecunda y á veces contraproducente. Sobre este tan interesante punto conviene que tengamos presente lo que dice el citado Egger en el siguiente instructivo pasaje de su mencionada obra (1):

«Ante las maravillas del mundo celeste y de la naturaleza, dice, ¿cómo se despierta en el niño la idea de un Dios creador? Evidentemente, por la analogía de esta causa suprema con la causa, con el principio de acción que existe en nosotros. Nos sentimos capaces de producir ciertos efectos, y para los efectos que no podemos producir, buscamos la causa fuera de nuestro ser y por encima de él. Que en una sociedad civilizada como la nuestra la educación ayuda mucho á la razón de la infancia, no es dudoso; pero lo es menos todavía la docilidad de la infancia para seguir, en este punto, las lecciones que recibe. La idea abstracta de lo absoluto es casi inabordable para el espíritu humano antes de la edad de la madurez; pero la idea de un Dios padre y creador penetra en el espíritu

(1) Páginas 66 y 67.

del niño y se desenvuelve en él con maravillosa facilidad, al punto de hallarnos á veces tentados á creer que no penetra en él del exterior, sino que el niño trae consigo desde su nacimiento el germen de ella, y que toda nuestra ciencia consiste en desenvolverla y en fecundarla, depurándola. Politefta, el hombre subdivide la idea de Dios; cristiano y filósofo defta, la personifica en un solo ser: ésta es toda la influencia de la educación á este respecto. El ateniense ó el romano cree en muchos dioses, porque su familia creía en ellos; el alumno de nuestras modernas sociedades no reconoce más que uno, porque en este sentido dirigimos nosotros el espíritu religioso de la infancia. Pero de ambos lados se observa la misma necesidad de admitir una causa personal y viva de todos los fenómenos que el mundo despliega ante nuestra vista».

117 De los ejemplos y las indicaciones que preceden se deduce que la razón, ya se la considere innata, ora hereditaria, existe en todo hombre, y que, siquiera sea inconsciente, es como el primer aviso de la inteligencia infantil, no obstante que el niño sea incapaz de formular las leyes racionales de que sus juicios son aplicación, leyes que poco á poco llega á formular con precisión el espíritu, á medida que la conciencia se esclarece con la ayuda de la reflexión y merced á los progresos de la edad y al desenvolvimiento de las demás facultades. Teniendo, pues, en cuenta el hecho que de apuntar acabamos, esto es, que en una ú otra forma, más ó menos vaga é inconscientemente, la razón existe en el niño, dijo Locke que «los niños son capaces de entender la razón desde que comprenden la lengua materna».

Si además de esto tenemos en cuenta que, como ya dijo el ilustre Bossuet, la razón es «el maestro interior que habla á todos los hombres el mismo lenguaje», debemos, no sólo cultivarla en nuestros alumnos, sino, como ya quería el mencionado Locke, razonar con ellos, esto es, dirigirlos según razón, y no de modo que sólo aparezca la voluntad del educador; pues cuando esto sucede, más que la autoridad legítima de aquél, descubren los niños una voluntad despótica y caprichosa que los aparta de la sumisión inteligente y voluntaria, á que todo

buen maestro debe aspirar, para llevarlos á una obediencia automática y forzada, que tan sigilosamente socava la disciplina de la clase y las buenas relaciones que deben existir entre el educador y sus educandos.

Y para mayor claridad de lo que decimos, debemos tener en cuenta que por formar, por cultivar la razón, ha de entenderse como estas palabras se entienden respecto de las demás facultades, es decir, despertarla, ejercitarla y dirigirla según sus principios, no olvidando que cuando se trata de su propia razón, debemos mirar á emplearla siempre bien y á defenderla de las invasiones de la costumbre; y cuando se trata de la de otros que debemos dirigir, es necesario respetarla constantemente, y sin cesar ponerla en ejercicio lo más posible.

Para respetar y ejercitar la facultad que nos ocupa en el niño, hay primero una razón moral, en cuanto que la razón es la que, más que ninguna otra facultad, nos confiere la dignidad humana, la que nos hace superiores á los animales, constituyendo, en lo tanto, lo que hay más respetable entre nosotros y lo que, desenvuelto, nos puede elevar más. Después existe una razón de prudencia y habilidad pedagógica, como dice Marion, por el motivo de que cuando se enseña algo al niño, es en vano que se le repita sin cesar lo que se le quiere hacer retener, porque siempre es rebelde á los preceptos y á los consejos que no comprende, pudiendo tenerse la seguridad de llevarlo á pensar y á hacer lo que se quiere, si se le conduce á verlo y á quererlo por sí mismo con su razón, á comprenderlo (1).

118. Da fuerza á este precepto pedagógico, que oportunamente desenvolveremos, la consideración, que no podemos menos de tener en cuenta, del papel que la razón desempeña en la vida toda.

Tiene relaciones con la imaginación y la sensibilidad, en cuanto que ella concibe el ideal que la fantasía realiza, y todos los buenos sentimientos (lo bueno, lo bello, lo verdadero) descansan en ideas correspondientes, suministradas por la razón,

(1) MARION, Ob. cit. más arriba, págs. 273 y 274.

no pudiéndose comprender sino á la luz de los principios de ésta, las nociones que entrañan. Por este medio es la razón como la guía de la sensibilidad, pudiendo también decirse por ello que sus leyes son las que reglan la práctica del bien en la moral, y la expresión de lo bello en el arte. Fijándonos en lo que á la vida moral respecta, debe recordarse que lo que hemos denominado razón práctica no es otra cosa que el conjunto de nociones y afirmaciones que se designa vulgarmente con el nombre de *conciencia moral*, y cuyo contenido (el de la razón práctica) no es otro que el de la diferencia que existe entre el bien y el mal, la obligación de hacer el primero, ó sea, la existencia del deber, y, en una palabra, todo lo que constituye los fundamentos de la moral. También debe recordarse, al intento que nos ocupa, que el criterio en moral para la aplicación de las fuentes de conocimiento, es la reflexión, en cuanto aplica los principios universales de la razón á la vida como reglas de conducta.

En cuanto á la vida científica, no es menos importante el influjo de la razón, pues sabido es que la llamada *razón pura* regla el ejercicio de nuestras facultades especulativas y nuestras investigaciones científicas; sin la razón, no sería la ciencia más que una acumulación verdaderamente estéril de hechos sin ilación y sin leyes, de experiencias aisladas y sin cohesión alguna. Como antes se ha dicho, mediante la razón, y por los principios que hemos denominado de identidad y de causalidad, podemos establecer relaciones necesarias entre los fenómenos.

Pero, como dice M. Compayré, «la razón no tiene solamente por misión reglar los actos de la vida moral y coordinar las experiencias de la indagación científica. Es también la fuente de las nociones cuyo conjunto nos permite concebir la existencia y la naturaleza de Dios; aspirar á otro cosa más que á la dirección de la inteligencia en el mundo real, pues que nos introduce en el mundo ideal y nos hace concebir por ello las cosas contingentes, relativas, imperfectas, pasajeras y finitas, el ser que es la causa de las causas, el principio del orden en el universo y el principio del bien en la conciencia».

Cuanto dejamos indicado acerca de la naturaleza de la razón y del papel que desempeña en la vida, impone á la educación el deber de atender cuidadosamente al desenvolvimiento de esa tan importante facultad, llamada por Fénelon «el sol de los espíritus, que los ilumina mucho mejor que el sol visible ilumina los cuerpos». «Ese sol de los espíritus, añade el mismo sabio (1), nos da á la vez su luz, y el amor de su luz para buscarla. Ese sol de verdad no deja sombra alguna, y luce al mismo tiempo en ambos hemisferios; tanto brilla sobre nosotros por la noche como por el día: no es al exterior por donde esparce sus rayos, pues habita en cada uno de nosotros. Ningún hombre puede nunca privar á otro de su luz; se le ve igualmente, cualquiera que sea el rincón del universo en que se halle oculto. Tampoco tiene nunca ningún hombre necesidad de decir á otro: «Retiraos para dejarme ver ese sol; me quitáis su luz, me arrebatáis la porción que me pertenece de ella». Ese sol no se oculta nunca, y no sufre más nublados que los que forman nuestras pasiones. Es un día sin sombra, é ilumina á los mismos salvajes en los antros más profundos y más oscuros: sólo los ojos enfermizos se cierran á su luz, y aun así, no hay hombre tan enfermo y tan ciego que no marche todavía á la claridad de algún resplandor opaco que le resta de ese sol interior de las conciencias. Esta luz universal descubre y representa á nuestros espíritus todos los objetos, y nada podemos juzgar sino por ella, como no podemos discernir ningún cuerpo sino á los resplandores del sol».

(1) *Traité de l'existence de Dieu*, premier partie, ch. II, párrafo 58.

VIII

DE LA CONCIENCIA COMO FACULTAD INTELECTUAL.
NOCIÓN DEL «YO» Y DE LA PERSONALIDAD; LA REFLEXIÓN.
CONCLUSIÓN DE LA NOOLOGÍA INFANTIL.

119. Consideración de la conciencia como facultad intelectual; nociones y poder que entraña.—120. Distinción de la conciencia en instintiva y reflexiva; consideración de cada uno de estos grados.—121. La conciencia en el niño; sus primeras manifestaciones y su desenvolvimiento.—122. Manifestación y desarrollo en los niños de la noción del yo y de la personalidad; intervención de la reflexión.—123. Conclusión del estudio del niño desde el punto de vista intelectual.

119. Habiendo considerado la conciencia como facultad intelectual, como la primera de las facultades intelectuales, puesto que todas pueden reducirse primitivamente á ella (1), no podemos dispensarnos de considerarla en este bosquejo de Noología infantil.

Desde el punto de vista en que ahora la tomamos, la conciencia vale tanto como conocerse el alma á sí misma, es lo que se dice el sentido íntimo, una de cuyas manifestaciones (la conciencia de sí) es expresión del conocer, en cuanto que expresa conocimiento: tal es, pues, lo que entendemos por la conciencia como facultad de la inteligencia, y tal lo denominado por los psicólogos *conciencia intelectual*.

Tomada la conciencia bajo este aspecto limitado, es decir, como conciencia intelectual, sentido íntimo (2), y mirando á

(1) Véase el tomo III, sección 4.^a, cap. II, núm. 245. Sobre este punto de la conciencia debe tenerse presente lo que decimos en el mismo tomo, números 39, 229, 230 y 231.

(2) No faltan psicólogos que reduzcan la conciencia al sentido íntimo ó cualidad para el conocimiento de los hechos internos, olvidando que, lejos de ser una mera facultad, no ya de la inteligencia, sino, en un sentido más lato, del alma, es como la característica fundamental de ésta y, en lo tanto, «el modo general y fundamental de todas nuestras facultades», como ha dicho HAMILTON; sentido que aceptamos y que se halla confirmado en los siguientes renglones de M. JAMET (ob. cit., página 406): «En efecto, dice, por una parte, no hay un solo hecho de nuestra alma que no esté acompañado de conciencia: sin la conciencia,

nuestro especial objeto, entraña la noción del *yo* y de la *personalidad*, ó sea la distinción que hacemos entre nosotros y lo que no es nosotros, con lo cual afirmamos nuestra personalidad, distinguiéndola de la de los demás, á la vez que hacemos uso del poder de la *reflexión*, mediante la cual llevamos á cabo esas distinciones, y el alma se conoce á sí misma y se da cuenta de sus fenómenos.

Resulta de esto que al tratar de la conciencia intelectual con relación al niño, lo que realmente se pone en claro es el proceso que siguen las nociones del *yo* y de la *personalidad* y la *reflexión*, en su desarrollo.

120. A este intento, conviene que demos aquí, para que nos sirva como de punto de partida, la distinción que generalmente establecen los psicólogos de la conciencia en *instintiva* y *reflexiva*, cuyos dos términos representan cada uno un grado de la conciencia, considerada en general.

El primer grado, ó sea la conciencia instintiva, representa esa conciencia oscura, confusa y, como generalmente se designa, *espontánea*, de que nos ofrecen ejemplo los niños peque-

nada de placer ni de dolor; nada de sensación, nada de ideas ni de juicios, nada de voluntad. La conciencia es, pues, la condición universal, infalible é inevitable de todos los hechos anímicos. Por otra parte, la conciencia no tiene objeto especial, como los sentidos, ni tiene otro dominio que el ejercicio de las demás facultades; su objeto son los hechos mismos mediante los que esas facultades se manifiestan, y estos hechos nada son sin la conciencia, que á su vez nada es sin esos hechos. Yo no puedo tener conciencia de mí mismo, sin tener conciencia de mí sintiendo, pensando ó queriendo. Así, como ha dicho HAMILTON, la conciencia es *coextensiva* con todas nuestras facultades, pues no es una de ellas, sino la *condición y la forma* de todas, y todas ellas no son, en cierto modo, más que la *conciencia transformada*. — Añadamos, por otra parte y para mayor claridad de las expresiones que empleamos, que la conciencia intelectual no es todo el *sentido íntimo*, pues que éste supone, además de la conciencia de sí, el sentimiento de sí; pero es muy general emplear la frase *sentido íntimo*, como sinónimo de conciencia intelectual ó de sí, cuando se trata de seres racionales, en el concepto de esa conciencia instintiva y rudimentaria que se denomina *espontánea* y que se da en los animales, á los que por tal motivo se considera como provistos de *sentido íntimo*.

ñuelos, y aun pudiéramos decir que los animales, y no es otra cosa que lo que comúnmente dicen los psicólogos *sentido íntimo* (1); coexiste esta conciencia simple, primitiva y elemental, con los más rudimentarios fenómenos de la sensibilidad, y en ella no se distingue el *yo* ó *espíritu* á sí mismo, apareciendo confundido con los fenómenos que le rodean, que no sabe distinguir de sí, pues en la época á que nos referimos no puede todavía elevarse hasta la primera persona del pronombre personal. Así, resulta que el niño se llama por el nombre con que le designan los demás, es decir, por los vocablos Pedro, Carmen, etc. Esta objetivación de sí mismo hace aparecer al niño confundido con el objeto actual de su atención ó de su deseo, de donde resulta que venga á ser muchas veces como el objeto de sus juegos, en los cuales aparece todo entero, por virtud de esa confusión de objetivación.

El segundo grado, ó sea la conciencia reflexiva, representa lo que propiamente llaman los psicólogos *conciencia de sí*; comienza con el primer *yo* y se determina, precisa y completa con la diferenciación del *yo* y el *no yo*. Aquí interviene ya la reflexión y el niño se designa por medio de los pronombres personales (los correspondientes á la primera persona), diciendo, por ejemplo, *yo* quiero, *yo* me voy, etc. Se comprende fácilmente que este segundo grado, que supone el tránsito de lo irreflexivo á lo reflexivo, de lo inconsciente á lo consciente, de la animalidad á la racionalidad, requiere cierto desarrollo de algunos órganos (los de la sensación, por ejemplo) y el ejercicio de las operaciones intelectuales, la comparación, la abstracción y la generalización muy particularmente (2).

(1) Téngase en cuenta lo que decimos al final de la nota precedente.

(2) En realidad, de la *reflexión* se originan las nociones del *yo* y, en lo tanto, de la *personalidad*. En efecto, si experimentásemos todos los fenómenos que tienen lugar en nosotros sin reflexionar nunca en ellos, serían siempre notados, sin ser percibidos, y no nos darían la idea del *yo*. Los animales no tienen la idea de sí mismos, porque no reflexionan: están, por decirlo así, fuera de ellos mismos; ellos sienten, experimentan impresiones, pero en cierto modo esparcidas, y no reflexionando en ellas, no conservan de las mismas una idea precisa: tienen

121. Si la conciencia es no sólo, como ya se ha dicho, la primera de las facultades intelectuales, á la cual pueden reducirse todas las restantes que constituyen la complejidad de hechos que hemos distinguido como propios de la inteligencia, sino además la cualidad y condición de todo fenómeno psicológico y el supuesto para todo medio activo del alma, según queda declarado más arriba (1), forzosamente habrá de convenirse en que desde la cuna misma empieza á ponerse en ejercicio la conciencia del niño, en el sentido que ahora la tomamos, pues que desde la misma cuna hemos visto que empiezan á ejercitarse en él sus diversos poderes intelectuales y otras actividades del alma. Por rudimentaria que supongamos la intervención de la conciencia en esos actos, muchas veces confundidos con movimientos automáticos y reflejos, no puede desconocerse que en el fondo de no pocos de ellos late ese modo general de la actividad anímica, como lo prueban los movimientos, gestos y actitudes, por ejemplo, que producen en el niño las sensaciones que le causan las impresiones que recibe del mundo exterior; movimientos, gestos y actitudes que muestran que el niño se da cuenta, tiene conciencia de sus impresiones. Será esto la conciencia en su primer grado, á que hemos llamado instintiva ó espontánea, y si se quiere — y valga lo paradójico de la frase, — una *conciencia inconsciente*; pero aparte de que por modo igual comienza el desarrollo de todas las manifestaciones del espíritu, es lo cierto que cualquiera que sea el grado en que lo supongamos, el análisis psi-

conciencia de un dolor, por ejemplo; pero desde que el mal concluye, todo se olvida. Sólo el hombre parece tener el privilegio de detener las impresiones recibidas, de considerarlas atentamente, de ligarlas entre sí, y de atribuírselas; sólo él se conoce como una realidad viviente; sólo él dice *yo*. — De la reflexión se derivan además las nociones de *unidad*, de *simplicidad*, de *substancia* y de *causa* aplicadas al *yo*, á nosotros. (V. MARION: Ob. cit., pág. 311.)

(1) Véase lo que decimos en la nota 2.^a puesta al núm. 119, y recuérdese lo que quedó expuesto en el núm. 231 del tomo III, en donde concluimos que es *ley general que la actividad y la vida anímicas comienzan y continúan su evolución en la conciencia, que es el medio total de que se vale el alma para ser activa.*

cológico no puede menos de descubrir en ello hechos de conciencia. Y si los casos que hemos indicado se considerasen, por razón de su naturaleza, poco concluyentes, representémosnos lo que pasa por el niño de cuatro ó cinco meses, á quien se le riñe, se le quita un juguete con que se distrae, es desatendido en sus indicaciones, etc.; lo veréis incomodarse, gritar, llorar, etc.: ¿no acusa todo esto que el niño se siente mortificado, que comprende que no es atendido como él quisiera, eso que hemos llamado sentido íntimo, á que hemos referido la conciencia de sí?

Sin duda que todo esto resulta obscuro y confuso, y cuesta trabajo ponerlo en claro al análisis más perspicuo; pero no debe olvidarse que en los limbos de lo inconsciente, en que al principio se halla sumida la vida toda del niño, se dan fenómenos que corresponden á lo que algunos llaman lo *subconsciente*, lo *preconsciente* y lo *supraconsciente*, «y que se suceden, ó anticipándose, ó superando, ó eludiendo la reflexión consciente al sujeto; que de lo inconsciente toma la reflexión su base orgánica, y aun la causa ocasional para proceder» (1) y, en fin, que siendo la conciencia un modo general de la actividad del alma, hay que considerarla en movimiento, en ejercicio, como quiera que sea, desde que el alma empieza á manifestarse, desde que su desarrollo comienza, y ya hemos dicho que el desarrollo principia con la vida.

Como no podía menos de ser, no han pasado inadvertidas las dificultades apuntadas para los que se preocupan de la psicología del niño; de aquí que muchos de ellos hayan pasado sobre estas delicadas y complejas materias sin tocarlas, ó como por ascuas. El mismo Bernard Perez, que es quien más las ha sondeado y con más atrevimiento ha llevado á cabo estos análisis, no puede menos de declarar, hablando de las expresiones más ó menos conscientes del lenguaje natural, de los gestos, de los gritos, de los sonidos articulados de los niños pequeños, que no debe interpretárselos sino con la más escrupulosa reserva, y que debemos guardarnos de atribuir á movimientos

(1) GONZALEZ SERRANO, Obra citada, pág. 51.

mecánicos y á actos puramente reflejos una significación que no tienen, y no perder, apresurándonos á generalizar, el beneficio de las raras observaciones que han podido hacerse sobre esta delicada y compleja materia. Sin embargo, á continuación de estas advertencias expone algunas observaciones de naturaleza igual á las que hemos hecho más arriba, y que por lo mismo que confirman y aclaran nuestros anteriores asertos, juzgamos pertinente transcribirlas aquí. Dice así el autor de *Les trois premiers années de l'enfant* (1):

«He aquí un niño de tres días; mama desde hace un cuarto de hora, teniendo los ojos abiertos, inmóviles y estúpidos, no viendo nada, pues por más que yo me entretengo en agitar delante de sus ojos á un lado y á otro mi dedo, un puño metálico de bastón, una cinta roja, azul, verde, blanca ó amarilla, una bujía encendida y un espejo expuesto á los rayos oblicuos del sol, sus ojos no salen de su inmovilidad atónita é indiferente; en sus párpados no observo otros movimientos que los que determinan de tiempo en tiempo los de la succión. Le paso sobre las mejillas, las orejas y la nariz, ora mi dedo, ya las barbas de una pluma, y ningún movimiento indica una sensación de contacto claramente percibida. Hablo muy alto, y grito, y nada muestra sensaciones auditivas. Toda la actividad psíquica se halla concentrada en esa agradable ocupación de lactar, que procura al recién nacido una serie casi continua de pequeñas sensaciones deliciosas, de que él tiene conciencia: ¿ó es acaso que en medio de este acto, en gran parte automático, la conciencia misma de las sensaciones debilitadas por su repetición está desvanecida, y el niño funciona sin duda adormecido en una especie de embriaguez? Yo opero un cambio en este estado físico y moral. Digo á su nodriza que le retire el pecho, y el niño continúa por cinco ó seis segundos los movimientos de succión; después se pliega su frente, su labio superior se eleva y encorva, el inferior se baja y crispa, su boca se abre, y el niño grita. Puede no verse en estas modificaciones psicológicas más que movimientos inconscientes,

(1) Páginas de la 81 á la 84 de ese interesante libro.

ocasionados por la privación de un alimento que el niño estaba en camino de tomar; pero por lo menos hay también un acto de conciencia que ha revelado la cesación de las sensaciones de contacto y de sabor, y otro acto de conciencia que equivale á la producción de una emoción desagradable ó de la privación sentida de un bienestar ocasionado por las susodichas sensaciones. Pero hay mas todavía: el niño, retirado del pecho, continúa en seco los movimientos de succión, que muy pronto termina: ¿se cree que esto sea simplemente una detención automática producida en los labios por la ausencia del objeto en que se ejecutaba la succión? No lo creo; y la prueba de que á todos esos movimientos mecánicos se añade algo de la conciencia, es que el niño cesa pronto de gemir cuando vuelve á tomar el pezón; por grados se calma su aspecto de enfado, y helo aquí de nuevo grave y aplicado — con aire de indiferencia á todo lo demás — á esa succión que lleva á cabo automáticamente, despertado de tiempo en tiempo por uno ó algunos golpes fugaces de conciencia. «Sus apetitos orgánicos — dice M. Luys — son satisfechos por la leche que mama, y él se alimenta orgánicamente como una célula orgánica que toma al medio ambiente los materiales que le convienen». Esto es verdad, lo supongo, en general; pero dejando su parte á las percepciones de la conciencia, ya refleja, ya espontánea.

»Hablaré también de una niña recién nacida. Desde el fin de la primera semana, sus ojos, todavía tiernos y poco móviles, salían frecuentemente de esta fijeza que hace que el recién nacido se asemeje á un viejo idiota ó á un ciego; tomaban movimientos rotatorios, como para tratar de ver, pero no tardaban en volver á su inmovilidad de antes. Cuando alguien hablaba ó ciertos objetos producían un gran ruido, había en ella como asombro y atención, y en su mirada como una dirección intencional: los objetos brillantes ó que se agitaban le hacían moverse. Aunque sin insistencia, chupaba todos los objetos que, además del pezón, se llevaba á sus labios. Cuando se la ponía en la cama, gritaba y se retorecía; pero si en este momento, ó cuando sufría algún cólico, ó cuando se la enjugaba con un lienzo, la tomaba en brazos su madre, la niña

aplicaba, recostándose, su cara sobre la de ésta, y casi al punto cesaba de llorar. Entre los quince y veinte días comenzó á sonreirse, á derramar lágrimas y á manifestar por sonidos particulares la necesidad de lactar. Nosotros vemos, en las manifestaciones que acabamos de describir, cierto número de hechos, de sensaciones, de ideas, de movimientos, de deseos, de sufrimientos, de alegrías, que evidentemente no son otra cosa que actos automáticos y reflejos. Vemos en ellos, además, manifestaciones de la memoria y la atención, asociaciones de impresiones y de voliciones, hechos que se ha convenido en referir á ciertas facultades intelectuales; y por el momento nos basta con no considerarlos más que desde este punto de vista restringido, para ver que no son puramente mecánicos, que han pasado bajo la mirada más ó menos clara de la conciencia, y que no se han producido inadvertidamente para el niño, cuya personalidad ha sido advertida de ellos, y en ellos se ha interesado».

122. Lo que acabamos de decir se refiere á la conciencia en general, y á esa conciencia vaga y confusa de lo que más arriba hemos llamado el primer grado, en el que el *yo* no se distingue de los demás objetos, con los que aparece confundido (1). Cuando deja de suceder esto es cuando empieza á dibujarse en el fondo obscuro de la conciencia infantil la noción

(1) «No debe pensarse, en efecto, dice M. COMPAYRÉ (ob. cit., página 456), que los estados conscientes, desde un principio comprobados en el niño, puedan desde luego y de un golpe, servir de principios á la idea del *yo*, á la distinción del sujeto y del objeto. El niño es consciente de una multitud de actos sucesivos, que sólo existen en el momento en que se producen, mucho tiempo antes que él tenga conciencia de su existencia personal, de un *yo* que dura y sobrevive á la desaparición de tal ó cual estado consciente; el niño puede juzgar y hasta razonar antes de conocerse á sí mismo». — «Hay un período en la vida del niño, dice M. ROMANES (ob. cit., pág. 492), durante el cual se eleva el juicio hasta el nivel en que el espíritu enuncia una verdad, sin que todavía se halle desenvuelto para ser consciente de sí mismo». — En su citada obra *El alma del niño*, dedica PREYER un interesante capítulo (el XIX, págs. 439 á 453) al estudio «del desenvolvimiento del sentimiento del *yo*», en el que aduce muchos y muy curiosos ejemplos: debe leerse.

vaga de la personalidad, lo que no tarda en suceder, pues sabido es que el niño aprende pronto á no confundirse con los objetos que le rodean. Semejante noción, que implica el progresivo desenvolvimiento de lo que hemos llamado sentido íntimo, y que es considerada por algunos, ora como innata, ora como hereditaria, se precisa y se afirma á medida que los órganos se desenvuelven, que las experiencias de la vida se multiplican, que la comparación, la abstracción y la generalización acrecientan su fuerza mediante el ejercicio, y, en fin, que la reflexión va iluminando el alma del niño con los resplandores de la racionalidad.

Observemos primeramente, que al comienzo de la vida la personalidad parece concentrada en el niño en la esfera de lo puramente emocional; pues al paso que, como antes hemos dicho, no se reconoce distinto de los objetos que le rodean, siente la presencia de estos objetos por las impresiones que en él producen y las correspondientes sensaciones, y además se siente vivir, sentir y obrar. Lo que con ocasión de las manifestaciones de la vida sensitiva é intelectual hemos dicho en este capítulo y en el que precede, corrobora superabundantemente esta afirmación, que Bernard Perez comprueba con ejemplos que no son más que la reproducción de los que aducimos en dichos lugares. A la edad de tres ó cuatro meses, empieza ya el niño á distinguir á su madre y las personas que le rodean, así como los diversos objetos entre sí y de él mismo, como algunas partes de su propio cuerpo. Dos ó tres meses más adelante, sabe asociar su nombre á las impresiones que interesan á su persona, y estas asociaciones vienen á ser para él como un signo que le representará distintamente su personalidad, de donde nace el *yo* que le servirá para representarle ésta, y nada más. Mediante esta evolución no sólo sucede la noción concreta de la personalidad al sentimiento de ella, sino que además puede decirse que esa noción ha entrado en su fase de formación completa, por lo que no hay inconveniente en admitir, con el autor citado, que esto sucede cuando el niño comienza á bosquejar la expresión de su pensamiento, aunque todavía no pueda expresarlo, es decir, no sepa hablar.

Supone esto último una fuerza de reflexión que se aumenta bastante á la edad de dos á cuatro años, en que el sentimiento personal se afirma al punto de ofrecernos la exageración que se indicó cuando del *personalismo* de los niños hablamos (1); *personalismo* que se manifiesta por una especie de exacerbación del amor propio, que con frecuencia se traduce en una falsa vergüenza y en un orgullo infundado. A este sentimiento, ya despierto, de la personalidad, se mezclan á veces los impulsos de una confianza, que hay que considerar como legítima, de la propia razón, que implica el instinto y el uso de la reflexión (2).

Tal es, pues, el proceso que, tratándose del niño, sigue en su desarrollo la noción de la personalidad, que implica la idea del *yo* y deja ver los primeros resplandores de la reflexión. Pero es tan interesante y tan delicado al mismo tiempo el

(1) Véase principalmente lo que decimos en la nota que ponemos al número 56, pág. 124. Insistiremos sobre esto en el capítulo siguiente, al tratar del niño desde el punto de vista de su desenvolvimiento moral.

(2) He aquí algunos ejemplos de los aducidos por BERNARD PEREZ, en comprobación de lo que hemos dicho, relativamente á la exageración que sufre en el niño el sentimiento de la personalidad. Un niño de poco más de tres años, que era muy delicado antes de los veintiséis meses, lloraba y se quejaba á gritos por la menor caída que daba, creyéndose perdido por un arañazo: el amor propio le ha curado de esto. Un día sufrió un fuerte porrazo, y se levantó en seguida, después de haber caminado á cuatro pies, como para hacerme creer que no se había caído. Otra vez tropezó en la escalera y cayó rodando, golpeándose la cabeza con ruido; cuando acudí á él estaba ya de pie y haciendo esfuerzos por no llorar; «¿Te has caído?» le pregunté. Á lo que me respondió con vivacidad: «No, no, yo no lloro, es para reirme por lo que me he caído». Habiéndosele puesto en un grupo de niñas de su edad delante de un cartel de lectura, cuando le llegó la vez de responder, dijo, haciendo ademán de alejarse: «Yo no quiero aprender á leer aquí; yo tengo mi alfabeto y aprendo solo». Otro día rehusó todavía tomar parte en la lección, diciendo: «Nada con las niñas; yo no quiero aprender con ellas». Como estos ejemplos, pudieran citarse multitud de casos, que probarían igualmente que los niños tienen el sentimiento de su personalidad y lo exageran trocándolo en amor propio, tratando de disimular cuando no saben una cosa, haciendo lo posible por no aparecer inferiores á otros, etc.

asunto, que nos creemos obligados á insistir en él, á cuyo efecto, y por vía de ampliación y de ilustración á lo dicho, creemos pertinente reproducir los siguientes párrafos de M. Luys, que suponemos habrán de leer con gusto las personas que se interesan por esta clase de estudios. Dice así el ilustre médico del hospital de Salpêtrière (1).

«La noción de nuestra personalidad consciente, como todas las operaciones del organismo en acción, no llega de pronto á ese grado de completo perfeccionamiento con que se presenta en el adulto, sino que pasa por fases sucesivas de desenvolvimiento, y siendo primero rudimentaria en el recién nacido, sigue poco á poco en su desarrollo natural los progresos sucesivos de evolución de los aparatos nerviosos que le sirven de asiento.

»En los primeros momentos, la vida en el recién nacido es vaga, indecisa y tan confusa como los aparatos orgánicos en cuyo seno aparece. Apenas constituidas las redcillas del *sensorium*, el desarrollo biológico cerebral es posterior al del eje espinal, de tal manera que entonces sólo domina la vida automática.

»Y poco á poco, por virtud del desarrollo de los aparatos sensoriales y de los de la actividad cerebral, el niño llega á distinguir sus sensaciones, á ver, á oír y á guardar un recuerdo consciente de las impresiones recibidas. Al propio tiempo, se ve él mismo, se siente moverse, tiene noción de lo consciente de su actividad propia, y además siente los objetos que han agradado ó contrariado las regiones sensitivas de su ser y que han solicitado de cualquier manera la intervención de su personalidad.

»Por otra parte, toca, ve los objetos ambientes, siente que todo lo que rodea no es él, que todo es exterior á él y á su sensibilidad íntima; opérase desde entonces en su espíritu un trabajo inconsciente; realizase una selección natural en la

(1) En la obra titulada : *El Cerebro y sus funciones*, capítulo que trata del *desenvolvimiento de la noción de la personalidad*, pág. 243 de la traducción española, del Sr. Ortega y García.

suma de las adquisiciones hechas, y mientras que todas las impresiones irradiadas de las regiones sensitivas de su organismo se fusionan en el *sensorium* en una homogénea (la noción íntima de lo que es él, de su propia personalidad), las impresiones del mundo exterior percibidas también en el *sensorium* quedan aisladas, formando toda una reserva aparte, heterogénea, clasificada ya como contingente de origen extraño, independiente de las primeras.

»En este momento, el niño cuyo *sensorium* ha realizado por sus solas fuerzas vivas esta primera selección de las incitaciones naturales que le han impresionado, se halla en la misma situación que una persona que (valiéndonos de una comparación que hemos hecho antes de ahora) puesta en una cámara oscura, viese representada en un *cliché* su propia imagen con la de los objetos exteriores, y que no supiera al principio reconocer sus caracteres, ni abstraer los de los objetos que ve pintados en ese *cliché*. Desde entonces, en el espíritu del niño que se desarrolla, tienen una existencia aislada los fenómenos de la subjetividad y de la objetividad.

»Pero éste no es sino un primer paso; bien pronto se realizan otras operaciones de igual importancia: su sensibilidad se revela al exterior, apareciendo la palabra.

»Este trabajo de selección natural entre las impresiones interiores y exteriores, se verifica inconscientemente y en silencio en el cerebro del niño: su actividad cerebral no ha sido todavía puesta en juego con todas sus riquezas, y no transmite fuera sino muy pocas impresiones que por él pasan. Avanza por grados en la dirección del progreso mental; su oído le enseña desde luego á repetir los sonidos que le hieren, haciéndolo al principio automáticamente como un eco; luego toma parte su espíritu en esta operación, y su fiel memoria le enseña que los sonidos modulados de una manera especial expresan tal ó cuál objeto exterior, pudiendo más tarde traducir por significativas consonancias vocales los diferentes estados de emoción de su *sensorium*. Y de este modo, de esfuerzo en esfuerzo, de progreso en progreso, llega á hacer una serie de abstracciones, á comprender que, si los sonidos articulados

pueden ser los signos representativos de los objetos ambientes, de igual manera su personalidad toda, su *yo sensitivo* é impresionable, por una abstracción parecida, puede ser representado por un solo vocablo, por un sonido específico que lo resume, por un nombre propio.

» Así, desde los primeros años de la vida, el nombre propio de cada individuo, comprendido en el espíritu en el momento de las primitivas operaciones que realiza, se incorpora á su substancia, y llega á ser para aquél y para sus semejantes el carácter social que le distingue en la vida; cuyo carácter lega á sus sucesores como un patrimonio hereditario, y éstos, á su vez, lo transmiten á los suyos como los atributos propios de la genealogía.

» Una vez hechas estas primeras adquisiciones, el joven ser, aunque conoce y puede traducir al exterior sus emociones y deseos, por lo mismo que tiene un nombre propio que expresa su personalidad, no llega, sin embargo, á los diversos grados de su perfeccionamiento exterior sino muy lentamente. Al principio expresa sus deseos por medio de expresiones incorrectas, signos rudimentarios de los vocablos usuales; reconoce los llamamientos que se le hacen, y sabe cuándo esos llamamientos se dirigen á su personalidad: en una incitación objetiva venida de fuera, reconoce que ha sido pronunciado su nombre y que se dirige á él; pero al mismo tiempo obsérvase entonces un fenómeno muy notable, que muestra bien claramente las fases por las cuales pasa sucesivamente la noción de la personalidad antes de llegar á su período de completo desarrollo en el espíritu. En efecto; siguiendo una á una sus fases, reconócese que el niño, en sus medios de expresiones extrínsecas, pierde poco á poco los caracteres primordiales de objetividad que marcan los primeros períodos de su desarrollo.

» Por eso los niños de dos á tres años, cuando están regularmente desarrollados, hablan como sienten, no están acostumbrados á considerarse como un cuerpo que tiene una forma exterior y que ocupa un lugar determinado en el espacio; su mismo nombre no está todavía completamente asimilado y en-

carnado en ellos como expresión concreta de todo su ser; conservan aún un cierto carácter de objetividad, y en las formas primitivas de sus lenguajes hablan de sí en tercera persona, como si se tratara de una extraña á ellos, manifestando sus emociones y deseos, según esta sencilla fórmula: «Pablo quiere tal cosa; á Pablo le duele tal parte» (1).

» Poco á poco, por el hecho natural del desarrollo que se va realizando, el niño, que vive atento y es atraído automáticamente por las conversaciones diarias, da un paso más en la senda del perfeccionamiento intelectual.

» Sabe ya que su personalidad tiene una calificación propia; sabe reconocerla cuando se la designa, vuelve la cabeza y la vista cuando se pronuncia su nombre, y exprésase además su lenguaje, como acabamos de decir, de una manera rudimentaria bajo la fórmula impersonal. Poco á poco, por efecto en cierto modo de incesantes esfuerzos de un trabajo continuo, se llega á enseñarle que el conjunto de su personalidad, constituida en estado de unidad, puede expresarse de otra manera abstracta que por el nombre propio, y que su fórmula equiva-

(1) Refiriéndose á las afirmaciones que se hacen en este párrafo, y después de asentar que la noción concreta de la personalidad está ya en formación completa cuando el niño comienza á bosquejar la expresión de su pensamiento sin manifestarla, dice BERNARD PEREZ que, á su entender, hay error en buscar en el niño de la edad de que se trata, lo que piensa en lo que dice, y añade: «Por ejemplo, y piense lo que piense el sabio observador (LUYS), no puedo admitir que si los niños hablan de sí mismos en tercera persona, sea porque la noción de su personalidad y el término que la expresan no están todavía completamente comprendidos de la objetividad exterior. Cuando el niño aprende á decir *yo*, en vez de *Pablo* ó *Carlos*, el término *yo* apenas es más abstracto para él que los nombres propios que se le fuerza á suplantar por el *yo*. Pero el uno y los otros expresan igualmente una noción muy distinta y muy concreta de individualidad personal. Cuando el niño de tres años dice: *Yo quiero esto*, no es más que la traducción de *Pablo quiere esto*, y *yo* no indica, como *Pablo* no indicaba tampoco, ni una primera ni una tercera persona, sino la persona que es él, su persona bien conocida y esencialmente sentida en sus emociones y en sus actos. La noción abstracta de personalidad no está, así lo creo yo, en la naturaleza: es una convención de los lógicos y de los gramáticos». Ob. citada, pág. 248.

lente está representada por la palabra *yo*. Por un nuevo esfuerzo de abstracción, el niño que recibe en su ávido espíritu todo lo que en él se deposita, acepta inconscientemente este dato convencional que se le ofrece ya preparado, y, como es cómodo, expedito y empleado usualmente, se lo apropia, lo pone en uso, y poco á poco se sirve de él en la conversación corriente, concluyendo por sustituir en la construcción de las frases que forma, según las reglas de la Gramática, su nombre propio con la palabra *yo*.

»A partir de esta fase del desarrollo mental, que se completa de una manera insensible por efecto de un diario y constante aprendizaje, la personalidad del niño se encuentra en posesión de medios regulares para expresarse al exterior de una manera metódica, regular y comprensible para el medio ambiente. Tiene exteriormente una denominación específica, que le caracteriza como individualidad social, en el nombre propio de la familia de que procede; se afirma, se conjuga en el discurso, se encarna en el verbo bajo una fórmula precisa aceptada por todos, llegando á ser el *yo* la manifestación gramatical extrínseca de todos sus deseos y de todas sus emociones».

123. Con las observaciones que preceden, relativas á la conciencia y la reflexión, terminamos el boceto que nos habíamos propuesto trazar de los fenómenos intelectuales, con relación especialmente al niño, en el cual hemos visto que desde los albores mismos de la vida se manifiestan todos esos fenómenos, siquiera empiecen, como es natural, por lo más rudimentario, aparezcan muchas veces confundidos con actos puramente fisiológicos, y se nos ofrezcan con frecuencia y durante bastante tiempo, vagos, indeterminados y confundidos entre sí.

Si el lector ha prestado alguna atención á las indicaciones y observaciones que dejamos hechas en el decurso del presente capítulo, habrá observado cómo el conocimiento se inicia siempre con lo más vago é indeterminado del pensar, para convertirse poco á poco, y en serie gradual, de espontáneo en reflexivo, de inconsciente en consciente, hasta alcanzar la racionalidad que es característica del alma humana. Supone esto

el juego armónico de todos los poderes intelectuales, al mismo tiempo que un grande y laborioso trabajo de diferenciación entre todos, ó sea entre las actividades específicas que cada uno representa, y que al principio aparecen confundidas y como englobadas en una sola, que podríamos reducir á la atención, que es la función inicial del pensar, por donde comienza verdaderamente la vida de la inteligencia, pues sin ella no hay percepción posible. Explica esto la importancia que hemos concedido á la atención, de la cual ha dicho el autor más arriba citado, que «indica la primera faz de todo proceso de la actividad cerebral», y Maudsley, que «es la condición esencial para la formación y desenvolvimiento del espíritu, y que los niños aprenden bien ó mal, según su aptitud más ó menos desenvuelta para ser atentos».

Si ahora recordamos que las sensaciones son las que provocan la atención (de aquí la confusión que algunos han hecho de la sensación y la atención, y que haya sido ésta considerada como el primer grado de la sensación transformada), no podremos menos de convenir en que en sus comienzos es la inteligencia enteramente sensitiva, lo cual nos explica el predominio que en los niños ejercen la imaginación, la memoria y la asociación de ideas, que, como oportunamente hemos visto, tienen grandes conexiones con los hechos de sensibilidad, y tratándose de niños pequeños, desempeñan casi exclusivamente el papel de reproducir y conservar los hechos psicológicos de carácter sensitivo, incluyendo en ellos, se entiende, las ideas sensibles. Por medio de la atención, despertada y ejercitada por ese contacto primitivo con la sensación á que acabamos de referirnos, es introducido el espíritu en el trabajo de la inteligencia, y partiendo siempre de lo sensible y lo concreto, que conoce por la percepción (que es el resultado natural de la atención, el segundo momento de ella), empieza á comparar, á formar juicios y racionios, á abstraer, á generalizar más ó menos conscientemente, hasta llegar á ejercitar la razón y la reflexión. De este modo, el pensar, en un principio espontáneo, se convierte en reflexivo y muestra que es (y en lo tanto la inteligencia) *educable*.

Ese predominio á que acabamos de referirnos, del conocimiento sensible en la infancia de los individuos (también se da en la de los pueblos), predominio que en los comienzos de la vida es absoluto, nos sirve para justificar una vez más la gran importancia que en materias de educación concedemos á la percepción externa ó intuición, considerada por un insigne pedagogo como «el principio absoluto de todo conocimiento» (1). Justifica también dicho predominio la resolución de estudiar el alma del niño empezando por los hechos de sensibilidad, si queremos conservarla bien y aplicar este conocimiento á la educación, á la cual se impone, por el hecho en que nos ocupamos, la exigencia de tener en cuenta las relaciones que existen entre la inteligencia y la sensibilidad, el pensamiento y el cerebro.

(1) PESTALOZZI. «Si ahora echo una mirada hacia atrás, dice, y me pregunto qué he hecho por la ciencia pedagógica, cuál es mi obra personal, me contesto:—Yo senté el principio superior que la domina el día en que reconocí en la intuición la base absoluta de todo conocimiento». (*Cómo Gertrudis instruye á sus hijos*. Carta novena).

CAPÍTULO IV

Cuadro analítico experimental de la vida moral en el niño.

I

LA ACCIÓN

Elementos que constituyen la vida moral.

124. Consideración de la actividad en general. — 125. Sus especies y grados. — 126. Necesidad de tener en cuenta, al tratar de la actividad moral, los tres grados que reconocemos en la acción. — 127. Elementos que hay que considerar al tratar del desarrollo moral del hombre. — 128. Indicaciones respecto del contenido de este capítulo. — 129. Relaciones entre la Moral y la Psicología: importancia de esta última como base de la educación moral.

124. Si, como de lo dicho hasta aquí ha podido deducirse, la actividad es la primera manifestación de la vida, como que es la vida misma — por lo que se dice que *vivir es obrar*, — es también, y por lo tanto, la acción el fin de la vida. Constituye la actividad como el fondo de nuestro ser, dando lugar á una que podría llamarse facultad general, formada por varias fuerzas ó modos de acción, que desde el principio de la vida se revelan en el hombre. Mediante la existencia de ésta á que llamamos facultad general ó de actividad, se dice que el niño, y en general todo ser viviente, posee una energía espontánea que, como toda fuerza, tiene la propiedad de desplegarse y de producir un efecto; que sin la actividad propia y natural de cada individuo no pueden desenvolverse en el mismo ninguna de sus propensiones, ni el talento ni el carácter; y en fin, que mediante esa actividad brotan las aptitudes innatas, se dibujan las vocaciones, el carácter se desenvuelve, se diferencian y fortifican las facultades, el sentido moral surge de los obs-

curos limbos de lo inconsciente, y la voluntad — *madre del carácter* — toma cada vez más su verdadera fisonomía (1).

125. Comprendiendo la actividad todas nuestras facultades, claro es que á todas ellas cabe referirla, y de aquí que pueda ejercerse sobre diferentes objetos. En tal sentido, se la denomina actividad *física*, actividad *estética*, actividad *intelectual* y actividad *moral*. Cualquiera que sea la especie de actividad, hay que convenir en que tiende á un desenvolvimiento de nuestras fuerzas naturales, á un acrecentamiento de todo nuestro ser, y que pasa por diferentes grados.

En efecto, se manifiesta primero la actividad de una manera espontánea, sin conciencia del fin que persigue, ni de los medios de alcanzarlo; sin dejar de tener una finalidad, como

(1) No sólo es la actividad una ley general de nuestra vida, sino que, como más arriba hemos visto (24), es un instinto muy pronunciado de la infancia, al punto de caracterizarla. Así, hemos dicho en otra parte (*Educación intuitiva, lecciones de cosas y excursiones escolares*): «Las observaciones hechas respecto del natural de los niños revelan que la primera necesidad que se manifiesta en el recién nacido, que su primera necesidad de vida es la del movimiento; de aquí la afirmación de que en los primeros días de su existencia pudiera definirse el niño diciendo que *es un ser que se mueve*. De esta actividad muscular inconsciente, de ese movimiento ciego y automático sin fin y sin deseo, nace poco á poco la verdadera actividad, por la que al principio de la existencia se manifiestan todos los instintos como reunidos, ó mejor, como englobados en uno solo: en el *instinto de actividad*. — Es la actividad una ley general de la vida; sin ella no hay desenvolvimiento posible, y por ella se desarrolla todo en la Naturaleza. Observemos, si no, los hechos más vulgares, que están al alcance de todo el mundo. La germinación de las semillas hasta convertirse en planta; el crecimiento de éstas; la circulación de la savia en el mundo vegetal, y de la sangre por el cuerpo humano; las revoluciones de los planetas; el cambio de substancias que tiene lugar en el universo, todo implica movimiento y, en lo tanto, representa necesariamente actividad. Y lo mismo que sucede en el mundo físico acontece en el mundo del espíritu, pues que las facultades del alma están siempre en movimiento, en acción, y no se desenvuelven sino por el ejercicio, esto es, por la actividad: del propio modo que el germen de la planta se esfuerza por salir del seno oscuro de la tierra; de la misma manera el alma del niño pugna por salir de las tinieblas de lo inconsciente».

oportúnamente hemos dicho (1), va á ella ciega é irreflexivamente. Por ejemplo, el niño recién nacido que coge el pecho de su madre sin saber por qué ni para qué lo hace. A esta clase de actividad se denomina *instintiva* ó *espontánea*, en contraposición de la llamada *reflexiva*, que es aquella en la que tenemos conciencia á la vez del fin y de los medios, como, por ejemplo, cuando nos proponemos pasear, en que el paseo es el *fin* y la marcha el *medio*. A la actividad reflexiva se denomina *voluntad*, cuyo principal carácter es la *libertad*. Entre ambos grados de la actividad, es decir, entre el instinto y la voluntad, hay que considerar otro que participa de los dos, en cuanto consiste en la tendencia á reproducir espontáneamente actos primitivamente voluntarios: tal es lo que recibe el nombre de *hábito*, que, por más que al principio pueda ser una transformación del instinto, es ante todo una forma de la voluntad.

El *instinto*, el *hábito* y la *voluntad libre* resumen, pues, toda la actividad anímica, de la que son los modos ó formas totales.

126. En los dos capítulos precedentes hemos tratado de la actividad física, estética é intelectual, faltándonos, por consiguiente, hacerlo de la moral, que se refiere á la voluntad libre, toda vez que del hombre se dice que es un agente moral en cuanto obra por propia iniciativa, por resolución libremente tomada. Pero no debe perderse de vista que si la libertad, que, como queda dicho, es el carácter de la actividad reflexiva, es forma en que se produce la voluntad, lo es también el hábito (2), del cual no puede prescindirse, como factor importante que es, cuando de la actividad voluntaria se trata. Ejerce, por otra parte, el hábito una gran influencia en la vida y desempeña un papel muy importante en la educación — que en último término no consiste en otra cosa que en formar

(1) V. lo que sobre el *instinto* decimos en el tomo III, sección tercera, cap. IV, núms. 206 al 210 inclusivos.

(2) Téngase presente lo que sobre las formas de la voluntad dijimos en el tomo III, sección cuarta, cap. IV, núms. 285 al 297 inclusivos.

buenos hábitos—para que deje de considerársele al tratar del desarrollo moral del niño; desarrollo en el que, como hemos visto (1), cabe también una gran parte al instinto, que si no es forma de la voluntad, tiene conexiones muy estrechas con el hábito.

Infiérese de estas indicaciones, que al tratar del desarrollo moral, deben tenerse en cuenta los tres grados en que más arriba hemos dicho que se manifiesta la actividad anímica.

127. Veamos ahora cuáles son los elementos que intervienen en ese desarrollo y que constituyen la vida moral del hombre.

En primer lugar, deben considerarse como factores de esa vida los sentimientos (inclinaciones ó tendencias), en cuanto que, como repetidas veces hemos dicho, son como los móviles que determinan la voluntad á obrar. Recordemos á este propósito la influencia que hemos reconocido más arriba (61) en el sentimiento, ó mejor, en la sensibilidad, á la cual resulta en el niño subordinada la voluntad y, en general, la acción. De aquí el hecho, muy común, de que se confunda la educación estética con la moral, y de que los que menos hacen en este sentido, consideren la que antes de ahora hemos llamado sensibilidad moral (emociones ó sentimientos morales), como formando parte de la cultura de la voluntad. Como quiera que sea, no puede prescindirse de los sentimientos al tratarse del desarrollo moral, puesto que son móviles que impulsan á la voluntad á determinarse, y á hacerlo en tal ó cual sentido, en dirección al bien ó en dirección al mal. De aquí la necesidad de armonizar la educación estética y la educación moral.

Mediante la cultura de dichos sentimientos y de la voluntad, se forma en el hombre la ciencia moral, ó sea el *sentido moral*, cuyo desarrollo en el niño es punto que entraña el mayor interés, é importa mucho vigilar de cerca y desde muy temprano. La conciencia nos suministra la idea y el conocimiento del bien y, en lo tanto, la ley moral, de la cual surgen

(1) V. lo que sobre los instintos decimos en el primer capítulo de este volumen, y en el IV de la sección tercera del tomo III.

los deberes morales, para cuyo cumplimiento en todas las esferas y circunstancias de la vida debe prepararnos muy especialmente la educación.

Sentimientos, voluntad (con sus formas totales, el hábito y la libertad), conciencia moral, noción del bien, como ley moral, y de los deberes, como consecuencia de ella y aplicación de sus principios generales á las circunstancias particulares de la vida ordinaria : tales son los factores que constituyen nuestra vida moral, y tales los elementos de que la educación debe tener cuenta para dirigir esta vida en el sentido que exige la racionalidad del alma humana.

128. Habiendo estudiado las manifestaciones de la sensibilidad en el niño, claro es que ahora no tenemos que hacer respecto de ellas sino meras referencias, y que lo que debe ser objeto de nuestro estudio al presente es el desarrollo que van adquiriendo hasta formarse como verdaderas facultades anímicas, la *voluntad* y el *sentido moral*. Estudiando estas dos facultades, completaremos el cuadro analítico-experimental de la vida moral en el niño, y dejaremos echadas las bases de la educación moral, que ha de fundarse, además que en ese conocimiento, en la teoría del *deber*, la cual debe exponerse y desarrollarse conjuntamente con los principios que aquella clase de educación implica.

129. Siendo la Moral «la ciencia de la voluntad considerada en su libre y cónscia determinación conforme al bien, como su objeto y fin, y como ley de vida que ha de cumplir el ser racional» (1) de lo que se deduce que es la ciencia de la voluntad y de su dirección al bien, — se comprende que tiene relaciones muy estrechas con la Psicología que le da su base, en cuanto que al estudiar la voluntad como facultad del alma humana, con el fin de conocerla en sí misma y conocer el alma toda, da á la moral su punto de partida para estudiar la actividad del querer en general, y especialmente el bien, que es su ley.

Al deducirse de aquí las relaciones de la Moral con la

(1) GONZÁLEZ SERRANO Y REVILLA: *Elementos de Ética*.

Psicología, se pone de manifiesto la importancia de la segunda, que da á la primera su base: la Moral, como la Lógica y la Estética, tiene una base necesariamente psicológica. Añadamos, para más patentizar las relaciones entre la Psicología y la Moral, que es ley, en ningún tiempo negada, el aforismo de que la vida moral debe seguir la dirección que el conocimiento del alma le señala.

Y debe tenerse en cuenta que la Psicología se relaciona con la Moral y le da la base, no sólo en cuanto estudia la voluntad, lo cual es objeto de una de sus partes (la Prasología), sino también en cuanto estudia las demás facultades del alma; pues si es cierto que la voluntad da firmeza y energía á la determinación de las demás propiedades, como dicen los autores arriba citados, igualmente lo es que el conocer y el sentir, que también son objeto del análisis psicológico, animan y motivan toda la determinación interior de la voluntad. No olvidemos á este propósito que conocer, sentir y querer son relaciones coordinadas, y se hallan constituidas en una relación mediante la cual se condicionan recíprocamente.

De todas estas consideraciones se desprende la importancia de la Psicología para el estudio de la Moral, que no podrá ser completo ni sólido sin la base que esa ciencia del alma le suministra. Aun limitando la Moral á lo meramente práctico, esto es, al estudio de nuestros deberes (Deontología ó Moral práctica), es evidente que se propone reglar nuestras facultades, muy especialmente la voluntad, para lo cual lo primero que necesita es conocerlas. De igual conocimiento ha de menester para responder á la pregunta de cuál es el destino del hombre en esta vida, y qué debemos hacer para cumplirlo.

De aquí proviene lo que algunos llaman con fundamento *moralidad de la Psicología*, y de aquí también la justificación del método que seguimos, y que consiste en describir—antes de dar á conocer cuál debe ser la conducta de la vida en sus relaciones con la ley moral—las facultades, los poderes de que el espíritu se halla dotado.

No parece que sea necesario decir más para justificar la importancia de la Psicología desde el punto de vista de la

Ética, ó mejor (y concretándonos á nuestro objeto), de la educación moral, á la que, además de lo que al tratar de la voluntad dijimos en el tomo III, damos por base lo que acerca del desarrollo de la voluntad y del sentido moral decimos en las páginas siguientes.

II

LA VOLUNTAD

130. Indicaciones previas. — 131. La cultura de la voluntad como uno de los problemas capitales y más delicados de la educación: dificultades principales que ofrece. — 132. Obstáculos que se oponen á que seamos dueños de nuestra voluntad: su valor y alcance. — 133. Consideraciones de la voluntad en el niño. — 134. Valor de la voluntad é importancia de su educación.

130. En la parte correspondiente de la Psicología (1), estudiamos con la atención necesaria la voluntad, deteniéndonos algún tanto en el examen de sus formas, ó sea del hábito y la libertad. Después de lo que en el lugar á que hacemos referencia quedó expuesto, poco nos queda que decir de la voluntad como facultad anímica y considerada en general, por lo que en las observaciones que siguen habremos de limitarnos á estudiarla en sus relaciones con la educación, y en la manera como se manifiesta y desenvuelve en el niño (2).

131. Sin duda que si la cultura de la voluntad es de la mayor importancia y transcendencia para la educación, constituye también uno de los problemas más delicados de la Pe-

(1) V. el tomo III, sección 4.^a, cap. IV, números del 276 al 306. — Consultando esta parte de nuestro estudio, se comprenderá que no necesitamos detenernos ahora en el análisis de la voluntad, desde el punto de vista psicológico. Debe tenerse en cuenta especialmente la parte que consagramos al estudio del *hábito* y la *libertad* como formas de la voluntad.

(2) No podría hacerse hoy un estudio completo de la voluntad, como facultad del alma, sin tener en cuenta el libro de M. TH. RIBOT, titulado *Las enfermedades de la voluntad*. Véase la traducción española de RICARDO RUBIO. Madrid, 1899. Un tomo en 8.^o de 480 páginas, 2,50 pesetas en las principales librerías.

dagogía. Se comprende esto cuando se considera que al tratar de desenvolver, fortificar y dirigir esa facultad del alma, se corre el riesgo de lesionar de algún modo, en mayor ó menor grado, la espontaneidad del educando, que, como fácilmente se comprende, es como el germen de su libertad; y ya se ha dicho, en el lugar á que más arriba hemos hecho referencia, que la libertad no sólo es forma, sino al mismo tiempo condición y carácter de la voluntad, que desde el punto de vista que ahora la consideramos, es decir, como facultad moral, necesita ser *voluntad libre*.

Sube de punto la dificultad que aquí señalamos, cuando se considera que si al reprimir con demasiada frecuencia y harto poca discreción (como una educación mal entendida tiene establecido desde hace años) la espontaneidad y, en lo tanto, la libertad del niño, se obtiene el resultado de preparar caracteres débiles (y no debe olvidarse que la voluntad es madre del carácter) y, por ende, hombres incapaces de gobernarse por sí mismos;—cuando se cae en el extremo opuesto, es decir, cuando no se mira más que á respetar la espontaneidad y la libertad del educando, se llega á incurrir en el error de una exagerada complacencia hasta con los caprichos del niño, que por este camino se separará cada vez más, en vez de acercarse, del ser moral, y no pasará de ser lo que gráficamente se designa cuando se dice de tal ó cual niño que es *voluntarioso*; lo que vale tanto como afirmar que sólo obedece á sus instintos y caprichos, que tiene una voluntad dueña de sí misma, movida por una libertad arbitraria, que no es la libertad moral, esto es, la libertad que nos lleva á obrar por motivos propios y según ideas y conceptos, y á la cual debe la educación aspirar á someter la voluntad.

Originanse de aquí las dificultades con que se tropieza siempre que de cultivar la voluntad se trata, sobre todo cuando se tienen presente y procuran aplicarse los principios que informan la nueva Pedagogía, que con insistencia exigen que se respete la espontaneidad y la libertad de los educandos, á los cuales es menester guiar de modo que, mediante el propio esfuerzo, esto es, por el trabajo personal y el ejercicio de sus

facultades de obrar, adquieran el imperio de sí mismos, sepan resistir á sus malas inclinaciones y á sus caprichos, y adquieran el hábito de hacer buen uso de su libertad, sometiendo poco á poco la voluntad al imperio de la razón.

Y como á este resultado contribuyen otros factores, á saber, las potencias intelectuales y sensitivas, cuyo estado de desenvolvimiento influye necesaria y fatalmente sobre el ejercicio que de la voluntad hacemos, de aquí nuevas dificultades para la cultura de la voluntad, que por lo común se dirige muy mal, así en la familia como en la escuela, unas veces por abandono y descuido, por falta de atención, y otras por el abuso de una disciplina irracionalmente exagerada, que oprimiendo en demasía al niño, ahoga en él toda espontaneidad, mutila la libertad y prepara de este modo hombres sin voluntad propia, faltos de energía é incapaces de obrar por sí y de gobernarse por sí propios (1).

132. Los móviles á que antes de ahora nos hemos referido (127), es decir, las inclinaciones, los instintos y los sentimientos, y muy especialmente los hábitos que por uno ú otro medio contraemos, constituyen como otras tantas fuerzas de resistencia que se oponen á que el hombre se haga dueño de su voluntad, la cual tiene que luchar con esas energías para poder llegar á ser verdaderamente libre ó moral.

Empero, conviene tener en cuenta que esos dos obstáculos, si realmente constituyen como *enemigos poderosos* de la voluntad, no son enemigos invencibles. *Aparte de que las inclinaciones pueden ser reprimidas por actos enérgicos de la voluntad, ayudada por las demás energías anímicas (la razón y la reflexión muy principalmente), y guiada por una buena

(1) Acerca del arduo y delicado problema de la educación de la voluntad, se ha discurredo y escrito mucho en estos tiempos. No ya en las obras de Pedagogía, sino en las de Psicología, sobre todo de la aplicada á la educación, se trata con detención de tan interesante problema, al cual se consagran obras completas y extensas como ésta (la mejor de su clase que conocemos) de M. JULIO PAYOT: *La educación de la voluntad*. Traducción de la cuarta edición francesa, por MANUEL ANTÓN Y FERNÁNDEZ. Madrid, 1896. Principales librerías, 4 pesetas.

educación, no debe olvidarse lo que oportunamente hemos dicho acerca del instinto, á saber: que el hombre puede convertirlo en perfectible y progresivo (1), y mediante esta cualidad ponerlo á servicio de la voluntad, por la que el hombre tiene poder para refrenar sus impulsos, ocultar los efectos de ciertas impresiones recibidas (físicas ó morales) y aparentar lo contrario de lo que se siente. Añadamos á este poder que reconocemos en la voluntad, que de ella dependen, sobre todo en sus orígenes, los hábitos, que como á su tiempo hemos dicho (2), nacen generalmente de la voluntad misma, la cual interviene siempre en la formación y conservación de ellos, cualquiera que sea su procedencia, debiéndose á ella la iniciativa en la formación de los más importantes, ó sea de los morales. De modo, que no sólo porque de nuestra voluntad depende impedir la repetición de los actos que engendran hábitos, sino porque, aun tratándose de los más inveterados, nosotros podemos al cabo lograr vencerlos, reformándolos ó substituyéndolos por otros, mediante esfuerzos continuados de la voluntad y cierta habilidad — no debe tenerse el hábito como enemigo invencible de la voluntad: es un obstáculo que entorpece la marcha de esta facultad, pero que en modo alguno puede considerarse como insuperable. — Lo propio cabe afirmar respecto de las inclinaciones, los instintos y los sentimientos.

Una vez hecho por la voluntad lo que acaba de indicarse, hallará en el hábito un auxiliar grande, que le proporcionará horas de descanso, el reposo de que, como las demás facultades anímicas, ha menester para funcionar ordenadamente. Sobre este punto es interesante la siguiente observación de M. Compayré:

«No debe, por otra parte, dice, exigirse del hombre una voluntad permanente, continuamente en acción y en ejercicio. El cuerpo no puede estar siempre despierto y de pie: es necesario que duerma y que se acueste. Del mismo modo, no podría

(1) Tomo III, sección 3.^a, cap. IV, núm. 210.

(2) Tomo III, sección 4.^a, cap. IV, núm. 286.

quedar incesantemente despierta la actividad, sino que es preciso que descanse y duerma, por decirlo así, en los muelles y dulces brazos del hábito. Una vez que la voluntad ha depurado las inclinaciones y reglado los hábitos, puede descargar sobre el sentimiento y la rutina el gobierno del alma, á la manera que un general que después de haber pacificado un país envaina su espada, pero sin desarmarse completamente, pues lo imprevisto de las circunstancias y los progresos de la vida pueden exigir á cada momento nuevos esfuerzos de voluntad. No desconfiamos, pues, desmedidamente del hábito, pues es imposible asentir á la opinión de Kant, que, preocupado de poner á salvo la libertad y la independencia del hombre, declara que es preciso «impedir á los niños acostumbrarse á alguna cosa, y no dejar nacer en ellos ningún hábito».

133. Como todo lo que se refiere á la Psicología infantil, el punto concerniente al estudio de la voluntad en el niño ofrece dificultades nacidas, no sólo de la naturaleza misma del asunto, sino también de la falta de observaciones, pues resulta que, por lo que respecta á la voluntad, escasean más que con relación á otras facultades.

¿Es que al principio de la vida esté esa energía tan débil que no tenga poder suficiente para manifestarse, para desplegarse? No, ciertamente; porque la observación más vulgar y somera nos enseña que los niños, aun los de más corta edad, se determinan por sí mismos, obran de algún modo, y en sus determinaciones y actos no puede menos de reconocerse, más ó menos débilmente impreso, el sello de la espontaneidad, que es característica del espíritu humano. Es verdad, como dice Mme. Necker de Saussure (1), que en la alborada de la vida, la debilidad del niño afecta principalmente á los miembros ejecutores de las voluntades del alma, y que el alma no tiene en esa época órdenes que dar: la edad feliz de la infancia no conoce todavía «las tempestades bajo un cráneo»; pero como quiera que sea, es lo cierto que bien pronto los recién nacidos ejecutan actos que son indicios de su voluntad

(1) *L'éducation progressive*, t. I, liv. troisième, Résumé, pág. 245.

naciente (1). Como tales deben tenerse, por ejemplo, los gritos que dan, y que suspenden ó prolongan á su antojo. En el mismo caso se encuentran multitud de movimientos, como los que ejecutan para coger los objetos que tienen delante, para andar como sus hermanos, para jugar con éstos, y otras acciones por el estilo (entre las que deben contarse las que consisten en desobedecer, en no hacer aquello que se les ordena, lo que constituye actos voluntarios, una especie de inhibición querida, como se ha dicho, que no debe confundirse con la voluntaria de que habla M. Marion), cuya observación todos estamos en condiciones de hacer. Es más: á medida que el niño crece y sus facultades se desenvuelven, se revela en él la fuerza de voluntad por ciertos impulsos que le llevan á quererlo todo, y por la terca obstinación con que persigue determinados propósitos; de aquí el que se diga, con sobrada razón, que uno de los caracteres principales de los niños y que más en cuenta debe tener la educación, es el de ser *voluntariosos*.

Lo que hay es que, como atinadamente observa M. Compayré, esa fuerza de determinarse y de obrar es una fuerza irreflexiva y no puede tomarse más que como un remedo de voluntad: el niño es voluntarioso, pero no tiene realmente voluntad; pues en él, como en el animal, por espontánea que

(1) Según se desprende de afirmaciones que hace en su *República*, en opinión de PLATÓN, la aparición de la voluntad es anterior en el niño á la de la razón misma. Para otros autores está ligada la voluntad al sentimiento del *yo* que aparece, como hemos visto, muy pronto. En opinión de los observadores modernos, nada puede haber en el niño, antes de los cuatro meses, que se semeje á la actividad voluntaria; según ellos, en esta edad es cuando aparecen las primeras imitaciones, intencionales y queridas. A este propósito dice PÆYER (ob. cit., pág. 282): «Los ligeros deseos habituales de los pequeñuelos, sus primeros esfuerzos por imitar (al cuarto mes) y su mayor independencia manifestada, v. gr., por el de coger ellos mismos su biberón, son pruebas de la participación de su inteligencia en la constitución de los movimientos voluntariosos». Desde esa época sigue haciendo progresos la voluntad, que cada vez ejercitan más los niños, sobre todo en la adquisición del lenguaje. Recuértese lo dicho acerca de los movimientos voluntarios (53), en los que, naturalmente, ejercitan los niños su voluntad.

sea la acción, no es dueña de sí misma; provocada por el deseo ciego, por la necesidad irresistible, por el capricho desordenado, no se posee, ni es más que la pálida imagen de la verdadera voluntad humana, que reflexiona, que calcula, que sabe adónde va, y que, por consecuencia, es dueña de sí y se gobierna por sí misma; por su incoherencia, por su versatilidad, por su ausencia de organización, esa voluntad se parece todavía al deseo.

Por lo demás, tomando esas acciones como el germen de la verdadera voluntad, en ellas deben considerarse incluídas la mayor parte de las que hemos señalado al estudiar los demás fenómenos psicológicos de la infancia, y muy especialmente las que apuntamos al tratar de la motricidad, y, sobre todo, de la motricidad voluntaria (**43** á **53**). La educación no puede perder de vista que envuelta al principio la voluntad en las penumbras de lo inconsciente, se halla subordinada en un todo á las manifestaciones de la sensibilidad (sensaciones y sentimientos), como oportunamente hemos observado (**60** y **61**), y que para que el niño adquiera el pleno ejercicio de una voluntad verdadera, es decir, de la voluntad libre y reflexiva y, en lo tanto, moral, necesita poseer un grado de desarrollo que le permita sustraerse en cierta medida al yugo de los instintos, de las inclinaciones y de los apetitos, y hacer uso de la razón y de la reflexión: quien carece de semejante grado de cultura no se pertenece á sí mismo, no es verdaderamente dueño de sus acciones; no es, en puridad, libre y, en lo tanto, no tiene voluntad.

134. Habiendo reconocido en otra parte (1) el valor psicológico de la voluntad, poco tendremos que añadir ahora para poner de relieve la importancia y transcendencia de su educación. Con sólo recordar que el fin de ésta es formar seres capaces de gobernarse por sí mismos, y que esto no podremos realizarlo en las debidas condiciones si no está convenientemente preparada la voluntad, que es mediante la que obramos, nos determinamos, en una palabra, realizamos nuestra vida,

(1) Tomo III, sección 4.ª, cap. IV, núm. 301.

queda demostrado lo que nos habíamos propuesto. Si la voluntad no conoce el bien ó no está preparada para inclinarnos á él, nos llevará al mal. De la dirección que demos á nuestra voluntad depende especialmente que seamos buenos ó malos, que nos gobernemos recta ó torcidamente: la piedra angular de nuestra vida moral está en la voluntad, que, como repetidas veces hemos dicho, es madre del carácter, el cual es á su vez el *rostro moral* del hombre.

Pero, como de estas indicaciones se desprende, la voluntad puede ser lo mismo un instrumento para el mal como para el bien; de aquí la necesidad de educarla, de formar lo que Kant llama la *buena voluntad*. He aquí lo que acerca de ella escribió el gran filósofo de Kœnigsberg:

«De todo lo que es posible concebir en este mundo, y aun en general fuera de él, sólo hay una cosa que pueda tenerse por buena sin restricción: la buena voluntad. La inteligencia, la habilidad, el juicio y todos los talentos del espíritu ó el ánimo, la resolución, la perseverancia como cualidades del temperamento, son, sin duda, buenas y deseables bajo muchos respectos; pero estos dones de la naturaleza pueden ser extremadamente malos y perniciosos cuando la voluntad que los usa y que constituye esencialmente el carácter, no es buena en sí misma. La buena voluntad no saca su bondad de sus efectos, ni de sus resultados, ni de su aptitud para alcanzar tal ó cual fin propuesto, sino sólo del querer, es decir, de ella misma; y considerada en sí misma, debe ser estimada incomparablemente superior á cuanto se pueda ejecutar por ella en provecho de algunas inclinaciones, y aun de todas las inclinaciones juntas. Aun cuando una suerte contraria ó la avaricia de una naturaleza madrastra privara á esta buena voluntad de medios para ejecutar sus designios, cuando sus mayores esfuerzos no lograran nada, y sólo quedara la buena voluntad, brillaría ésta todavía por su propio brillo como una piedra preciosa, pues que saca de sí misma todo su valor».

III

EL SENTIDO MORAL

135. Idea de la conciencia moral. — 136. Consideración de ella en sus relaciones con la conciencia total y el juicio y el sentimiento morales. — 137. Grados de la conciencia moral. — 138. Época en que se hacen perceptibles en el niño sus primeras manifestaciones. — 139. De los móviles á que obedece el niño en el ejercicio de su voluntad naciente: consideraciones sobre ellos. — 140. Sentimientos é instintos que más influyen en la vida moral del niño: el sentimiento de la justicia y el del egoísmo: instintos de crueldad, de destrucción y de apropiación. — 141. De la educación de la conciencia moral: ley que debe tenerse en cuenta al dirigirla.

135. La conciencia, en su relación con la voluntad para la ejecución del bien, es lo que entendemos por *sentido ó conciencia moral*. Esta facultad, que podríamos denominar *conciencia de la voluntad*, existe en todo hombre, más ó menos desenvuelta é ilustrada, y con frecuencia obscurecida y aun pervertida; pero existe en todos, y es la condición en la cual descansa el fundamento de que nos llamemos *seres morales*. La conciencia moral es la que antes de que ejecutemos una acción, nos *dicta* lo que debemos hacer, y después de ejecutada la acción, *juzga* lo que se ha hecho, recibiendo en el primer caso el nombre de conciencia *antecedente*, y en el segundo el de conciencia *subsiguiente*; por todos estos motivos es la condición necesaria para el cumplimiento de nuestros deberes, la voz interna que nos dice cuándo los llenamos ó cuándo faltamos á ellos. Los principales fenómenos de lo que llamamos conciencia moral, son: la responsabilidad, el remordimiento, el arrepentimiento, la satisfacción personal, la estimación que sentimos por nosotros mismos ó por nuestros semejantes á continuación de actos que reputamos buenos, la admiración, y otros por el estilo, de que todos podemos ofrecer testimonios de propia experiencia, y mediante los cuales nos hemos reconocido en ocasiones, ó hemos reconocido á otros, buenos ó malos, ó sea, obrando conforme ó en contra del bien, que es la ley de la vida moral.

«La conciencia moral, dice Kant, no es una cosa que pueda adquirirse, y no hay deber que prescriba procurarla; pero todo hombre, como ser moral, la lleva originariamente en sí. Decir que estamos obligados á tener conciencia, equivaldría á decir que tenemos el deber de reconocer deberes. La conciencia es un hecho inevitable, y no una obligación ó un deber. Cuando se dice que un hombre *no tiene* conciencia, lo que quiere decirse es que no tiene cuenta de sus actos; pues si realmente no la tuviera, no se le imputaría ninguna acción conforme al deber y no se le reprocharía ninguna como siéndole contraria. La *falta* de conciencia no es, pues, la *ausencia* de conciencia, sino una inclinación á no tener cuenta alguna de su juicio» (1).

136. La conciencia moral no es toda la conciencia, pues mientras ésta es la total intimidad del ser racional consigo mismo (2), la otra es la total intimidad del ser racional consigo mismo en relación, como más arriba hemos dicho, á la voluntad, y á la voluntad *encaminada y dirigida conscia, amorosa y libremente al bien, como objeto y fin de la vida racional*. Resulta de esto que la conciencia moral es aquella esfera particular de la conciencia total que se refiere á la voluntad, á la manera que la conciencia intelectual es, según más arriba hemos visto (119), la esfera particular de la conciencia una que se refiere á la inteligencia.

Tampoco debe confundirse la conciencia moral con el *juicio moral* ni con la *sensibilidad moral*, ni menos ser conside-

(1) La conciencia ha inspirado al autor del *Emilio* este magnífico apóstrofe: «¡Conciencia, conciencia! instinto divino, inmortal y celeste voz; guía segura de un ser ignorante y limitado, pero inteligente y libre; juez infalible del bien y del mal, que hace al hombre semejante á Dios. Tú eres la que haces la excelencia de su naturaleza y la moralidad de sus acciones; sin tí, yo no siento nada en mí que me eleve por encima de las bestias, más que el triste privilegio de extraviarme de errores en errores con la ayuda de un entendimiento sin regla y de una razón sin principios».

(2) Véase lo que decimos en el tomo III, sección 4.^a, cap. I, número 229.

rada como una manifestación de la inteligencia ó de la sensibilidad. Pues «así como la conciencia una abraza en su unidad indivisible la conciencia intelectual, la conciencia sensible y la conciencia moral, así también la conciencia moral comprende en su unidad el *conocimiento moral* y el *sentimiento moral*, como peculiares aspectos y manifestaciones de su esencia una, que en ella se contienen, y en cada una de las cuales toda ella es presente. Importa notar esto, porque las opiniones contrarias, al reducir la conciencia moral al juicio ó al sentimiento, no sólo la desconocen y mutilan, sino que confían el criterio moral, que ha de ser absoluto é infalible, á los cálculos, no siempre seguros, del entendimiento, ó á las vagas impresiones de la sensibilidad: en tales errores incurrieron Bentham al establecer como criterio moral la *utilidad*, y Smith al colocarlo en la *simpatía*» (1).

137. Aunque la conciencia moral es una facultad de que ningún ser humano carece, hay que tener en cuenta que no en todos los hombres se da de la misma manera, ó alcanza el mismo grado de desarrollo: no es lo mismo en el niño y en el salvaje, que en el hombre formado y culto. De estas diferen-

(1) U. GONZÁLEZ SERRANO y M. DE LA REVILLA. — *Elementos de Ética*, pág. 39.

De la consideración de los motivos por que se determina la voluntad, se originan varias teorías morales, á saber: la del *Sensualismo moral*, expuesta en la antigüedad por Epicuro, y en los tiempos modernos por Helvetius y otros, que consideran el placer como el verdadero motivo de la voluntad y tienen por principio esta máxima: *Haz el bien porque produce placer; huye del mal porque causa dolor*; la del *Utilitarismo moral*, desarrollada por el citado Bentham, en la que el motivo de la voluntad es el egoísmo (el interés ó la utilidad), y se resume en esta máxima: *Haz el bien porque es útil y conveniente; huye del mal porque produce perjuicios*; y, en fin, la del *Sentimentalismo moral*, ideada por el mencionado Adam Smith, que considera el motivo de la voluntad desde el punto de vista de la impresión de simpatía ó antipatía que produce en el sujeto, y se formula en esta máxima: *Haz el bien porque es simpático; huye del mal porque es antipático*. — Claro es que ninguno de estos motivos son dignos de ser admitidos en una buena teoría moral, y que el motivo racional es el bien, que es la verdadera ley moral, y cuya idea suele confundirse con el placer y la utilidad.

cias nacen las causas de *imputabilidad*, ó sea las que los moralistas llaman circunstancias eximentes ó atenuantes de responsabilidad, porque contrarían el ejercicio de la conciencia moral ó se oponen al imperio de sí mismo (1); y de ellas surge también el precepto según el cual no puede pedirse á cada individuo más sino que obre según su conciencia.

Se reconocen generalmente tres grados de conciencia moral, á saber: 1.º La llamada conciencia *recta ó ilustrada*, que consiste en la vista clara, inmediata y cierta del bien y del mal. 2.º La conciencia *errónea*, que es aquella que, bajo la influencia de ciertos sofismas, concluye por tomar el mal por el bien y el bien por el mal, como hacen los fanáticos. Y 3.º La conciencia *ignorante*, que hace el mal porque no tiene conocimiento del bien.

A este último grado, con el que en ocasiones se confunde la conciencia errónea (cuando en lugar de ser resultado de sofismas es debida á la falta de cultura), se refiere la falta de conciencia moral en los salvajes y los niños, en quienes se presenta en estado rudimentario. «Así, dice M. Janet (2), el niño que atormenta á los animales no lo hace siempre por maldad, en cuanto que ignora ó no piensa que les hace sufrir. Lo mismo sucede respecto de los salvajes, que, se dice, matan á sus padres cuando son viejos porque no pueden alimentarlos, cre-

(1) Las causas de imputabilidad se clasifican en dos grupos, mirando á las condiciones de moralidad del sujeto: en el primero se incluyen las condiciones contrarias á la conciencia moral, que son: 1.ª, la *enajenación mental* en sus diferentes manifestaciones; 2.ª, la *emoción*, entendiéndose por tal una exageración momentánea, un estado de exaltación súbita y violenta en que el espíritu pierda el uso de sus facultades y la conciencia de lo que hace, y 3.ª, la *ignorancia* ó carencia de conocimiento respecto á la moralidad del acto;—en el segundo grupo se incluyen las condiciones contrarias al imperio de sí mismo, y comprende las siguientes: 1.ª, la *violencia física*, que al obligarnos á obrar por fuerza, nos priva de libertad, y 2.ª, la *coacción moral*, ó sea la violencia ejercida en el espíritu, que produce el mismo resultado.

(2) *Traité élémentaire de Philosophie morale*, cap. III, núm. 538, párrafo 667. — En el mismo autor puede comprobarse y ampliarse la clasificación que hemos dado de los grados de la conciencia moral.

yendo que les hacen un bien impidiéndoles sufrir hambre. Por lo demás, lo mismo es para ellos el bien que el mal: el niño es bueno ó malo antes de discernir lo uno ó lo otro: esto es lo que se llama el *estado de inocencia*, que en cierto modo es el sueño de la conciencia. Pero semejante estado no puede durar, y es preciso ilustrar la conciencia del niño y, en general, la conciencia de los hombres; pues por el progreso de la razón humana aprendemos á conocer cada día mejor la diferencia del bien y del mal».

Tales son, pues, los grados más generalmente admitidos por lo que respecta á la conciencia moral, que en nuestro estudio debemos principalmente considerar en su estado rudimentario, por lo que tenemos que examinarla con relación al niño.

138. Cuestión verdaderamente difícil, por las sombras que la cubren, es ésta de estudiar en el niño el sentido moral, que la observación más somera nos muestra que no en los más pequeños, sino en los niños de más edad, se nos ofrece irregular y muy versátil.

Dejando á un lado la cuestión de si son ó no innatas las ideas del bien y del mal, lo que debemos notar aquí es que las condiciones del medio ambiente influyen de una manera grande en el concepto que el niño forma de esas ideas. Permitido es desde luego afirmar que no tiene la idea absoluta del bien y del mal, pues como todo el mundo puede observar, para el niño, aun de seis años, el bien es aquello que es permitido, y el mal lo que no lo es. De aquí proviene, como dice Bernard Perez, una frecuente incertidumbre para los actos nuevos ó que han de realizarse en circunstancias desconocidas: al cabo del día se modificarán los buenos hábitos del niño, según las nuevas impresiones y el carácter de las personas que le rodeen (1). Añadamos, para completar esta observación, que

(1) En comprobación de estas conclusiones, que la observación diaria y más somera nos confirma, aduce el mencionado BERNARD PEREZ razonamientos y cita ejemplos que merecen ser conocidos. Una madre, dice, cuyo hijo había pasado quince días fuera de su familia, decía con

en la edad de que tratamos, la ley moral es para el niño una persona, se halla encarnada en sus padres, sobre todo en su madre: lo que éstos ó las personas que sobre ellos ejercen dominio le permiten ó le prohíben, es para él lo bueno y lo malo; de lo que resulta que la ley moral es para los niños una persona que ordena y prohíbe, premia y castiga, y el deber les es dictado, más que por la conciencia (en la que la idea de lo justo y de lo injusto es rudimentaria y se halla subordinada al juicio de las personas mayores) por el ser de que se sienten dependientes.

Síguese de todo esto que la idea absoluta del bien y del mal no se adquiere ó no se desenvuelve en nosotros, como la idea pura y elevada de un Ser Supremo, sino después de una

amargura que la habían cambiado á su hijo: esto depende de la plasticidad considerable de esta edad, de su facilidad para seguir todos los ejemplos, y de la rapidez con que el acto sigue al estímulo de la impresión. Esto proviene también de dos causas, en realidad contrarias, pero que se prestan en este caso mutuo auxilio. De un lado, el niño es ávido de independencia, y sus observaciones, estrechamente personales, le hacen pronto descubrir en los otros sus disposiciones respecto de él, y lo que él pueda permitirse de caprichos con cada uno. Por otra parte, la deferencia y la obediencia son una virtud de necesidad, y una tendencia poderosa en el pequeño ser débil, tan pobre en recursos. Estas dos razones hacen que el niño se plegue á todas las circunstancias, imite todos los modelos, y se conduzca diferentemente según las personas y los lugares. Un niño de dos años, prudente delante de su padre, es desobediente, voluntarioso é insoportable con su madre, y especialmente con su abuela. — Otro de dos años y medio cambió tres ó cuatro veces de carácter según con las diferentes personas que estuvo durante dos meses de vacaciones: muy obediente, muy dulce, muy simpático y muy alegre con su tío; muy desapacible, levantisco, querrelloso y camorrista con su tía, y reservado, complaciente, silencioso, obediente y obsequioso con una amiga de su madre. Tan impulsiva es la naturaleza del niño, que si la imagen de la sensación, si la voz y el tono de la persona que la objetiva para él, no se presenta tan pronto como la idea de un acto que ha de realizarse, el niño obra en seguida de un modo contrario á sus hábitos. Pero como cambiando de medio cambia *incontinenti* de hábitos, en seguida que vuelve á su medio ordinario, adquiere los hábitos que tan pronto había en parte olvidado». (*L'éducation des le berceau. Essai de pédagogie expérimentale*, páginas 271 y 272.)

lenta cultura del espíritu, y que del niño en su primera edad puede decirse lo que Houzeau afirma del hombre salvaje, y aun de los animales, á saber: que sólo le es dado hacer la distinción material de lo que es lícito ó ilícito, permitido ó prohibido. Así es que aun en los niños de cuatro y cinco años, el sentido moral, en su forma objetiva, es muy incompleto; lo cual no obsta para que á esa edad tenga ya el niño una idea bastante adelantada de lo justo y lo injusto, de lo que es ó no permitido, de lo que es preciso y no lo es: en esto principalmente consisten sus hábitos morales, debidos, sobre todo, á las condiciones del medio ambiente y de las personas que rodean al niño; he aquí la razón más poderosa que existe para atribuir al ejemplo tan decisiva influencia en la educación; como universalmente se le reconoce.

139. Considerada la conciencia moral dentro de los límites y en las condiciones que acabamos de reconocerle, cabe ahora preguntar cuándo empieza á manifestarse en los niños.

La opinión del mencionado Bernard Perez es que el primer boceto del sentido moral aparece desde que el niño comprende la significación de ciertos gestos, de ciertas entonaciones de voz, de ciertas actitudes, de cierto aire de fisonomía, que tienen por objeto reprenderle cuando ha hecho ó está á punto de hacer actos que desagradan. De esa sanción penal y remuneradora se destaca poco á poco la distinción clara del bien y del mal concreto. Desde que obedece por temor ó por hábito, puede decirse que el niño se halla ya en posesión del sentido moral; y desde que obedece para ser recompensado y elogiado, ó para causar placer, lo posee completamente.

En tal concepto, y dadas las limitaciones que antes hemos apuntado, al año, poco más ó menos, empieza á manifestarse en los niños el sentido ó la conciencia moral. El mencionado autor cita casos en que esto tiene lugar á los once meses, y aun algo antes, esto es, desde el momento en que los niños obedecen voluntariamente á una autoridad cuyas órdenes comprenden. La siguiente nota de Darwin, que tomamos del estudio que de su hijo hiciera el eximio filósofo inglés, no sólo es curiosa, sino que al mismo tiempo fija el concepto en que

tomamos la conciencia moral en los pequeñuelos. He aquí el pasaje que, con el epígrafe de *Sentido moral*, escribe Darwin en su artículo *Los preludios de la inteligencia (bosquejo biográfico de un niño)*:

«Hacia los trece meses fué cuando advertí en mi niño la aparición del sentido moral. «Doddy (este era su nombre), — le dije un día, — no quiere dar un beso á su pobre papá; Doddy es un pícaro». Estas palabras le disgustaron, sin duda; y, cuando yo me senté de nuevo, acabó por adelantar los labios como para indicar que quería besarme; después agitó su mano con aire de enojo, hasta que yo volví á acercarme para recibir su beso. Una escena casi igual tuvo lugar algunos días después, y la reconciliación pareció causarle tanto placer, que desde entonces muchas veces aparentaba estar incomodado y darme un manotón para tener luego el placer de darme un beso. ¿No tenemos ya en esto un principio del arte dramático, cuya afición es tan fuertemente pronunciada en la mayor parte de los niños? Por la misma época, me fué fácil dirigirle por los sentimientos y obtener lo que deseaba. A los dos años y tres meses dió un día á su hermanita su último pedazo de torta ó pan de especia, y después, muy orgulloso de aquel sacrificio, exclamó: «Doddy es bueno, Doddy es bueno». Dos meses más tarde, se hizo extremadamente sensible al ridículo, y llegó con frecuencia á sospechar, de las personas que veía reír y hablar juntas, que se burlaban de él. Poco después, á los dos años y siete meses y medio, le encontré cuando salía del comedor, y observé que sus ojos brillaban más que de ordinario y que en todo su aspecto había algo de afectado y de extraño; entré, pues, en el comedor para averiguar la causa, y noté que el picarillo había tomado azúcar molida, cosa que él sabía que estaba prohibida. Como nunca había sufrido el menor castigo, su actitud no podía obedecer al temor, y yo creo que se debía atribuir á la lucha entre el placer de comer el azúcar y un principio de remordimiento. Quince días después, volví á encontrarle á la puerta del comedor; miraba á su delantal, que lo tenía cuidadosamente arrollado, y su aspecto era entonces también tan extraño, que resolví asegu-

rarme de lo que podía tener en el delantal, aunque él me dijo que nada llevaba, y repetidas veces me ordenó que le dejara y me fuese. El delantal estaba todo manchado de almíbar de conservas; allí había, por lo tanto, una mentira premeditada. Como educábamos á aquel niño solamente por la dulzura, bien pronto llegó á ser tan sincero, tan franco y tan cariñoso como se podía desear» (1).

De propósito hemos transcrito las observaciones que preceden de Darwin, pues entendemos que á poco que sobre ellas se piense, se adquirirá la convicción de que abundan los ejemplos de esa naturaleza, pues el estudio más somero del natural de los niños los suministra diariamente y en todas partes.

Las mismas observaciones y los ejemplos á que aludimos, nos revelan claramente que hacia la edad que hemos dicho, se manifiesta en el niño la conciencia moral, con las restricciones que antes le hemos puesto, y que, en lo tanto, tiene el pequeñuelo el sentimiento y, en su consecuencia, la idea del bien y del mal, siquiera esta idea le haya sido sugerida ó despertada y también determinada con tal ó cual concepto, por

(1) Estas últimas palabras del ilustre pensador inglés, desgraciadamente perdido ya para la ciencia († 20 de Abril de 1882), son una confirmación, tan elocuente como autorizada, de la importancia que nosotros hemos atribuído más de una vez á la *educación por el afecto*, mediante la que tan felices resultados pueden obtenerse en la dirección de los niños, bajo todos los aspectos que se la considere, y muy especialmente desde el punto de vista de la educación moral. Con razón se repite desde tiempos atrás que *más hace dulzura que violencia*; aforismo mediante el cual se indica la necesidad de un nuevo sistema de procedimientos de educación, que la Pedagogía moderna se esfuerza por aclimatar en la práctica, luchando para ello con los obstáculos que una inveterada rutina le opone todavía, por desgracia, en muchas partes, sin duda porque al pronto es más cómodo y de resultados aparentemente más positivos, el malhadado sistema del terror, que tantos hipócritas ha dado y da al mundo, y cuya aplicación tan contraproducente ha sido, es y será, aunque otra cosa opinen los rutinarios y los que no miran á más que á salir del paso lo antes que se pueda, con el menor trabajo posible, siquiera con su conducta obtengan resultados contrarios á los que se proponen ó debieran proponerse.

las condiciones del medio ambiente y, sobre todo, de las personas que ejercen autoridad sobre el niño. Y claro es que esta idea y ese sentimiento, ese despertar de la conciencia moral, implica necesariamente la idea de mérito y demérito, el remordimiento, la satisfacción moral, todo, en fin, lo que constituye la moralidad, ó mejor, la base de la moralidad que el niño ha de adquirir, si bien en relación todo ello con el influjo que sobre el niño ejercen las condiciones á que acabamos de referirnos.

Añadamos, para terminar este punto, que esas primeras manifestaciones del sentido moral, así como los progresos que en adelante realizan, tienen que ser proporcionadas al estado general de desarrollo del niño y marchar en armonía con este estado, y especialmente con el desarrollo de la inteligencia y de la sensibilidad.

139. Refiriéndose á los móviles á que obedece el niño en el ejercicio de su voluntad naciente, y que en lo tanto determinan las primeras manifestaciones del sentido moral, en que acabamos de ocuparnos, dice M. Rousselot (1):

«Si se trata de un acto que le divierte (al niño), como danzar, repetir una canción, un gesto ó una serie de gestos, obedece sin hacerse rogar, y no habría en esto mérito alguno sin la excesiva movilidad de impresiones en la primera edad, que hace que la ocupación presente de que le distraemos, ejerza tal vez más atracción sobre el niño que el recuerdo del juego á que le llamamos. Si el acto es menos agradable ó indiferente para él, como llevar un objeto de un lado á otro de la habitación, saludar á una persona que entra, puede cumplirlo por temor de ser reprendido ó castigado, motivo absolutamente interesado y sólo meritorio en cuanto que muestra que recuerda que el niño no ha perdido el recuerdo de alguna circunstancia análoga; — para hacerse alabar ó para obtener alguna recompensa, motivo igualmente interesado, pero de naturaleza algo más elevada que el precedente, y dejándole todavía el mérito del esfuerzo necesario para ejecutar volun-

(1) Ob. cit., pág. 288.

tariamente lo que se le manda; — por agradar á sus padres, ó lo que es más delicado, por no causarles pena, motivos verdaderamente morales, porque son desinteresados y, por consecuencia, muy superiores á los otros; — en fin, solamente porque el padre ó la madre «lo ha dicho»; éste es ya el acto de obediencia pura, en que el sentimiento parece tener menos parte que la voluntad reflexiva y que alcanza al grado de mérito más elevado, relativamente al niño».

Después de mostrar lo que más arriba hemos dicho, esto es, que para el niño el bien es lo que le es mandado ó permitido por sus padres, y el mal lo que le es prohibido por ellos, por lo que la concepción más alta del deber para él es la obediencia á sus padres; concepción, por otra parte, esencialmente moral é idéntica en su fondo á la idea más filosófica, en cuanto que el deber en sí no es otra cosa, abstracción hecha de sus aplicaciones y de sus formas, sino precisamente la obediencia voluntaria á una ley impersonal, superior y anterior á las voluntades individuales que está llamada á dirigir; después, decíamos, de mostrar esto, continúa M. Rousselot :

«Consideremos, por el contrario, al niño, no ya obediente, sino en una de esas rebeliones en que la voluntad ensaya sus fuerzas como ensayaba Hércules en la cuna el vigor de su brazo estrangulando serpientes. Si la resistencia es violenta y furiosa, se cansa por sí misma, y pronto, después de la pequeña rebelión, parece que busca hacerse olvidar. En todos los primeros años, según la observación muy delicada de un observador (1), «se nota que á la fatiga de los gritos y de los lloros sucede simplemente una especie de bienestar de que el niño se complace sin reflexión, y que da á su figura, á sus maneras, la apariencia de un deseo afectuoso de ser amable á sus padres; en todo caso, desea dejarse llevar por ellos. Pero lo que es incontestable es que desde la edad de cuatro ó cinco años, y algunas veces más pronto, hay un verdadero arrepentimiento, un remordimiento, pasajero, sin duda, de la falta cometida, con el deseo evidente de obtener el perdón. Este es el grado

(1). M. EGGER, pág. 65, ob. cit.

más alto que en ese orden de hechos alcanza el valor moral del arrepentimiento en el niño; á él sigue, en sentido inverso, una degradación que podemos apreciar. Frecuentemente el pesar recae ménos sobre la falta cometida que sobre la pérdida momentánea de los favores de los padres, y la demanda de perdón tiene por objeto muy interesado el reconquistarlos, conservando el mérito de una confesión de la falta. Algunas veces es el amor propio el que sufre, motivo todavía menos desinteresado, pero de un buen efecto moral, por lo que indica un sentimiento ya muy vivo de personalidad y de responsabilidad».

Esto nos recuerda conclusiones sobre las que antes de ahora hemos insistido mucho (1), pues nos trae á la memoria lo que al tratar de la sensibilidad hemos dicho relativamente al influjo que el placer y el dolor ejercen sobre todas las acciones, sobre la vida toda del niño, y muy particularmente sobre la voluntad, de la que hemos visto que son móviles determinantes las diversas manifestaciones de la sensibilidad. En corroboración de cuanto acerca de este particular hemos expuesto, debemos reproducir lo que después de los párrafos transcritos dice el citado Rousselot :

«Esos diferentes móviles no tienen un valor igual, y precisa poderlos desenvolver en el orden de su mérito moral; pero aquí, el orden de mérito no es siempre el orden cronológico; y como por otra parte no ejercen igual influencia sobre todos los caracteres, fuerza es adaptar su gobierno á las disposiciones nativas de los niños. Esto es lo que quiere decirse cuando se afirma que se dirige á éste por la dulzura, á aquél por el amor propio, al uno por el afecto, al otro por el temor, designándose así el móvil dominante, pues no puede excluirse ninguno, debiendo con frecuencia combinarse su acción para operar simultáneamente. Mas para obrar sobre la voluntad es preciso siempre pasar por la sensibilidad, ir al encuentro de

(1) Véase lo que hemos dicho al tratar de las manifestaciones del sentimiento en los niños, muy especialmente en los números 60 y 61 (páginas 432 á la 435) de este tomo.

la moralidad del niño, facilitarle sus primeros pasos, interesando en ella su ser entero. De aquí el consejo de «hacer agradables á los niños las cosas que se exigen de ellos», de mostrarles «el saber con aspecto risueño», de no dejarles formar «una idea triste y sombría de la virtud» (1). Para ser amada de ellos, la virtud debe ser amable, pues ella se inspira más que se enseña. Inspirar la virtud es alimentar ese amor primitivo hacia el bien que existe en el fondo de las almas, y por correlación, esa repugnancia igualmente innata por lo que es reconocido como malo. Que ese amor hacia el bien y esta repugnancia por el mal no sean al principio desinteresados en el niño, lo hemos probado; seguramente él ama el bien, sobre todo por las satisfacciones que le proporcionan las caricias de los padres, el elogio del Maestro y esa suerte de bienestar, mitad moral y mitad físico, que de él resulta; y huye del mal principalmente para evitar sus desagradables consecuencias. Pero, ¿no es ya mucho que el niño comprenda la relación que existe entre el bien y la recompensa, entre el mal y el castigo? La concepción más filosófica del bienestar no consiste en otra cosa. ¿No hay un mérito real en razonar para sacrificar un atractivo actual, inmediato, á la consideración de un interés más lejano? El escolar que no habiendo terminado sus deberes rehusa un paseo con sus compañeros, se dice sin género alguno de duda, que sería castigado si no tuviese todo en regla para la hora de clase; pero ¡cuántos otros, sabiendo esto también como él, no tendrían fuerza para resistir á la tentación! Poco á poco llegará á comportarse bien, no sólo por temor á una autoridad á la que es preciso obedecer cuando no puede hacerse otra cosa, sino por un hábito adquirido; y finalmente, llegará á aceptar la regla de buen grado, encontrando natural someterse á ella. Le quedará todavía un último paso que dar para tener la verdadera noción del bien moral: el día en que, sin testigos, seguro de la impunidad, pudiendo hacer el mal, triunfe de las sugerencias del mal, habrá por la vez primera contemplado frente á frente el deber y ha-

(1) FÉNELON, cap. V, páginas 16 y 17.

brá sentido la austera perfección: entonces podéis hablarle de la conciencia, y os entenderá. Es preciso más ó menos tiempo para llegar á esto, y todos los niños no serán conducidos á ello por el mismo camino; pero todos, salvas excepciones que son monstruosidades en el mundo moral, en el que las hay como en el mundo físico, todos son capaces de ser conducidos á ello» (1).

140. Para completar el cuadro que trazamos de la vida moral del niño, réstanos decir algo respecto de ciertos sentimientos é instintos morales que desde muy temprano se manifiestan en la niñez é influyen considerablemente en su desarrollo moral.

Dejando á un lado los sentimientos de temor, de cólera, de celos, de afecto y de simpatía, así como los que se originan de la tendencia imitativa, de todos los cuales hemos tratado en el lugar á que hacemos referencia en una de las notas precedentes, nos fijaremos en el *sentimiento de la justicia*, que, según muestra la observación más vulgar, se manifiesta á veces muy enérgicamente en los niños pequeños, sobre todo desde la época en que son capaces de expresar con bastante claridad lo que sienten. Muestran los niños este sentimiento rebelándose, como los padres y los Maestros tienen frecuentemente ocasión de observar, contra la desproporción de los castigos que se les imponen y las faltas que cometen y que se trata de corregir mediante esos castigos. Los niños conocen cuándo se les castiga injustamente, y no llegan á conformarse con la pena impuesta, cualquiera que sea su entidad; así como cuando el castigo es merecido llegan á conformarse con él, al reconocer la

(1) De esto se deducen conclusiones para la práctica de la educación que importa tener muy en cuenta, tales como la necesidad de estudiar de cerca el carácter de los niños para saber qué móvil influye más sobre ellos; la necesidad de respetar la infancia, es decir, de no falsear la conciencia infantil por los malos ejemplos; y en fin, la de tener presente que los defectos de los niños son con frecuencia el reflejo de los defectos de los padres y de los Maestros, por causa de la influencia que el ejemplo ejerce sobre la niñez, tan propensa á imitarlo todo, según más de una vez hemos tenido ocasión de notar.

falta cometida, y que han obrado mal. De mil modos, á veces perjudiciales para su desarrollo moral y físico, conocen también los niños la diferencia con que son tratados respecto de otros, sobre todo cuando semejante diferencia es hija de una parcialidad á todas luces injusta. ¿Cuántas veces no es hija la envidia del conocimiento de esas diferencias, de la injusticia con que los niños son tratados con respecto á algunos de sus hermanos ó condiscípulos? Las manifestaciones que el reconocimiento de semejantes diferencias produce en los niños, han servido más de una vez á los Maestros para advertirles la ligereza con que proceden al hacer con ciertos niños distinciones inmerecidas. También revela el niño el sentimiento de justicia que late en el fondo de su alma, al declarar que tal ó cual de sus hermanos ó compañeros es mejor ó más aplicado que él. Igual sentido revela el hecho, muy frecuente en algunas Escuelas, de designarse por los mismos alumnos el niño que es más merecedor de una distinción ó premio que debe otorgarse al que más lo merezca, ó de algún castigo; de donde ha surgido la idea, puesta en práctica en algunos países americanos, del *veredicto escolar*. Todos estos hechos, que son frecuentes, y respecto de los cuales deben estar muy atentos los educadores, revelan lo que al principio hemos afirmado acerca del sentimiento de la justicia en los niños.

Empero, los resplandores de tan hermoso sentimiento se ven con harta frecuencia anublados por las nieblas que se forman en el alma del niño á impulso del *sentimiento del egoísmo*. Este sentimiento, que en realidad es engendrado, como el de la vanidad, por el amor propio, según quedó expuesto en el lugar á que poco ha hicimos referencia, hace á menudo que el sentimiento de la justicia encuentre en el niño límites que amenguan su valor moral. Observemos á los niños y veremos cómo es frecuente que no apliquen la idea de justicia á los actos de otro sino con arreglo á la naturaleza de los afectos que esos actos les hacen experimentar. Por ejemplo: le parece mal al niño que otro le coja sus juguetes, pero nó coger él los de otros niños; y sólo á fuerza de tiempo y de haber oído decir que es injusto tomar á los demás lo que no queremos

que nos tomen á nosotros, es cuando llega á concebir la idea de lo justo en este punto. Las injusticias á que, por lo que á su persona respecta, nos hemos referido antes, las nota principalmente como un desacuerdo entre la manera accidental y la manera habitual de tratársele, y siempre llama más su atención cuando recæ en perjuicio suyo que cuando es en perjuicio de otro. Porque, no obstante los sentimientos de simpatía y benevolencia, de que en la parte antes citada hicimos mérito, es la verdad que las injusticias le impresionan grandemente cuando de él se trata, y apenas las advierte, si no es que muchas veces le agradan, cuando á los demás se refieren. Así es que, como natural derivación del sentimiento de la justicia, siente el niño el de la igualdad: tal es el sentimiento que implican casi todos los ejemplos que antes hemos aducido; pero sucede que esa igualdad, que es constante y enérgica cuando en su provecho redundaba, cuando viene á satisfacer sus caprichos, sus gustos y sus inclinaciones dominantes, sufre grandes intermitencias y se manifiesta asaz débil cuando es en detrimento de otro, siquiera este otro sea su madre, su padre, su hermano ó su mejor amigo. ¿Qué nos dice todo esto? Que el egoísmo es un mal sentimiento que desde un principio anida en el corazón del niño (1), y que con harta frecuencia se sobrepone al de la justicia, cuyos resplandores hace que sean fugaces, cuando no los oscurece por completo. De aquí la necesidad imperiosa de vigilar en el niño su tendencia egoísta, y de hacerle conocer, de propia experiencia, los daños que con ella pueden acarrearle á los demás. Ya se ha dicho que el amor propio engendra la vanidad y el egoísmo, sentimientos que dan por resultado ese personalismo á que tantas veces nos hemos referido, como característico de la niñez, y que es origen de las mayores injusticias.

(1) Del egoísmo se ha dicho que «si se quiere comprender bien la significación de los actos de un niño pequeño y dirigir su voluntad en un sentido útil y progresivo, debe estarse bien persuadido de que todas las tendencias, cualesquiera que sean, salen del egoísmo para volver á él».

También el *instinto de crueldad*, que con harta frecuencia se manifiesta en los niños, contribuye poderosamente á mitigar y aun á anular en éstos los efectos del sentimiento de la justicia y de los que, como la simpatía y el afecto, crecen á su sombra. De semejante malhadado instinto, que cuanto haga la educación por combatirlo será poco, da el niño muestras evidentes maltratando á los animalejos, sin piedad alguna. Y esto lo hacen como la cosa más natural del mundo, hasta los niños que pasan por buenos, por bien inclinados, sin sentir repugnancia ni despertarse en ellos el más leve sentimiento de justicia. Hasta los niños más dulces y más impresionables, no se acostumbran sino muy lentamente á ser dulces para con los animales. Añadamos, aun á trueque de que parezca que nos complacemos en recargar las sombras de este cuadro, que hasta tratándose de sus semejantes, de sus compañeros, dan los niños señales de instinto de crueldad, como lo prueba la indiferencia con que contemplan los sufrimientos de otro. Frecuente es que vean impasibles, cuando no con muestras de inconsciente complacencia, los castigos que se imponen á sus compañeros (1). Así ha podido decir Houzeau: «La ausencia de toda sensibilidad, no sólo hacia los animales, sino también hacia las otras razas de nuestra propia especie, es el fenómeno natural, que la reflexión y la educación cambian solamente á fuerza de tiempo. El niño hace sufrir al animal sin notarlo, sin tener conciencia de ello, por decirlo así. Las contorsiones, los gritos, aun la vista de la sangre de su víctima, no tienen el poder de afectarle. Y con frecuencia crece sin que ningún sentimiento de dulzura aparezca en él ó se desenvuelva. Hecho

(1) De aquí que los castigos, sobre todo los que implican sufrimientos corporales, deban mirarse con gran prevención, siquiera no sea más que por el mal efecto moral que producen en los espectadores. Porque si el niño es inclinado, en mayor ó menor grado, á la crueldad; si ve con indiferencia los sufrimientos de otro, es claro que todo lo que tienda á acostumbrarlo á ver sufrir á los demás cuadyvará á alimentar aquel instinto y á convertirlo en hábito, y dará por resultado el endurecimiento, *criar callos en el corazón*, como vulgarmente se dice de los que adquieren el hábito de ver con indiferencia los sufrimientos de otros.

hombre, caza y hace la guerra con una indiferencia completa del cuadro que se desarrolla á su vista».

También debe vigilarse mucho el *instinto de destrucción*, que, como repetidas veces hemos dicho, tan pujante se muestra en la niñez desde muy temprano. Porque aunque semejante instinto sea hijo del espíritu de curiosidad y de la tendencia á la observación y al análisis, según más de una vez hemos hecho observar, ha de tenerse en cuenta que abandonado á sí mismo, puede dar lugar á un hábito malo, máxime cuando generalmente consiste en hacer daño. Si es bueno en cuanto tiene de ejercicio de la inteligencia, y muy particularmente de la imaginación, es pernicioso cuando impide enderezarse á este fin, sin responder á los fines que oportunamente le hemos señalado (1), y consiste no más que en romper, destruir, desarreglar, sin responder á otra cosa que á hacer mal, y frecuentemente al *instinto batallador*, que también es muy propio de los niños (en especial del sexo masculino, como lo revelan muchos de sus juegos) y al de *pegar* á las personas que le rodean. Sobre este último instinto dice Bernard Perez: «Los niños más afables son llevados á pegar á las personas que quieren más, por poco que se les deje hacer: las nodrizas y las madres saben de esto alguna cosa. Yo he visto un niño de ocho meses dar un manotazo á una persona que le quería abrazar. Poned dos niños de edad de diez meses á jugar en el suelo, y no se pasará un cuarto de hora sin que el uno haya arañado al otro, le haya pegado con la mano ó con un juguete, ó le haya tirado, ya de la ropa, ya del brazo, ó bien del pescuezo. Cuando andan, es ya otra cosa...» Basta con estas indicaciones para evocar el recuerdo de lo que todo el mundo tiene ocasión á cada paso y está cansado de observar. Lo único que tenemos que añadir es que semejante instinto puede llegar á constituir un hábito peligroso, no sólo por la inmoralidad que entraña, sino por los resultados funestos que puede tener para el hombre que lo contrae. Por lo mismo, es muy

(1) En este mismo tomo varias veces, y principalmente en el número 18, pág. 34.

conveniente que, en vez de alimentarlo — como imprudentemente se hace cuando los niños son pequeñitos al reírles como una gracia el que peguen á sus hermanitos, á la nodriza y hasta á sus padres, y al excitarles á que lo hagan,— se procure que desaparezca semejante tendencia.

Entre los móviles ó sentimientos que corresponden á la tendencia personal, figura como de los principales, el de ambición, del cual se deriva el *deseo de poseer*, que fatalmente se transforma en *instinto de apropiación*. Ambas inclinaciones se manifiestan en los niños pequeños, que todo lo que ven quieren, que se apropian los juguetes de otros, etc.; pero la primera es más manifiesta que la segunda, pues es más común que, una vez que el niño posee una cosa que ha deseado poseer, la abandone, tire, ó la dé á otro. Muchos suelen guardar los objetos que poseen, aunque de ellos no se sirvan, como si tuviesen muy pronunciado el *instinto de la propiedad*, y otros (menos en número), por el contrario, los dan fácilmente, como movidos por el *instinto de liberalidad*. Concretándonos al deseo de poseer, la observación más somera nos enseña que es muy frecuente en los niños apoderarse de los juguetes y otros objetos de sus hermanos y compañeros, y guardarlos con cuidado como cosa propia, y exasperarse cuando alguno toca á los juguetes ú objetos suyos. Bernard Perez, que ve en esta tendencia un instinto hereditario de adquisición, observa, respecto de ella, con mucha oportunidad, que en semejante inclinación hay algo de esa envidia común á todos los niños, y tan fuertemente desenvuelta en muchos, de lo que concluye que no pocos quieren las cosas, menos por tenerlas que por no verlas en manos de otros, cuando no son movidos por el deseo de hacer lo que otros hacen delante de ellos. De aquí que la envidia y la imitación entren por mucho en el instinto tan complejo de la apropiación, que la educación debe tener muy en cuenta, pues además de que desarrollándose inconsideradamente, puede servir para alimentar inclinaciones tan perniciosas como la envidia, la vanidad, la avaricia, la codicia; por ejemplo, no ha de olvidarse que el instinto de apropiación tiende en los niños á degenerar en el del robo, respecto del

cual conviene tener muy presentes las siguientes observaciones de Houzeau :

«El respeto universal para los objetos de que los demás obtienen ventajas ó satisfacciones, no es más que resultado de la cultura. Este respeto es primero prescrito por las leyes, y pasa á las costumbres y á los hábitos mentales del ser. La educación desenvuelve, en vez de la propensión nativa, una cualidad enteramente diferente, que, cuando se ha desarrollado lo suficiente, no constituye sólo esa probidad opresiva, determinada por la amenaza de las leyes ó el respeto humano, sino la delicadeza más exquisita. El instinto del robo pasa desde un principio en el niño civilizado; pero es incontestable que se muestra, como los demás instintos naturales, en todos los individuos de nuestra especie. Cuando los espartanos aconsejaban á sus hijos robar sus alimentos, no hacían otra cosa que consagrar ese instinto. Hasta cierta edad, que varía según el individuo, la codicia es irresistible y el robo á las claras ú oculto es una práctica universal de la infancia...»

141. No puede pedirse al individuo más sino que obre conforme á su conciencia; es decir, al sentimiento y á la idea que tenga del bien y del mal, ni puede juzgársele tampoco más que por el estado actual de esta conciencia. Así es que, por ejemplo, no debe pedirse al niño que tenga el sentido moral de un adulto, como al salvaje no puede exigirse que obre, moralmente hablando, como el hombre culto ó civilizado. Para juzgar á los individuos bajo este respecto, deben tenerse en cuenta los grados de la conciencia, de que más arriba hemos tratado (**137**).

Pero esto no quiere decir que el individuo haya de contentarse siempre con un mismo estado de conciencia; por el contrario, debe tratar de elevar el grado de ésta hasta alcanzar en ella la superior cultura que sea posible. Esta marcha progresiva de la conciencia, que lo mismo se da en el individuo que en la humanidad (1), supone lo que llamamos

(1) «El progreso de la conciencia en la humanidad, dice JANET (obra citada, pág. 248), se prueba por el desenvolvimiento de nuevas ideas

educación, mediante la cual se eleva, ilustra y fortifica el sentido moral en el hombre, haciéndose cada vez más severo y delicado. Como dice el autor citado en la nota anterior, «el niño aprende mediante ella poco á poco á sentir el valor de lo que le era al principio indiferente : el *aseo* y el *pudor*; ó de lo que le repugna más : el *trabajo*; aprende á respetar el bien de otro, á moderar la violencia de sus instintos, á obedecer á una regla, á respetarse á sí mismo, á buscar el bienestar de otro. No hay una sola de esas virtudes que no sea para él una conquista, y que él no aprenda, ya por los libros, ya por los ejemplos, ya por las lecciones del Maestro, ya por su experiencia personal, ya, en fin, por el desenvolvimiento mismo de la naturaleza, que frecuentemente no tiene necesidad de

morales de que la Historia nos da la prueba. Así es, por ejemplo, que se ha visto desaparecer poco á poco ó disminuir, los prejuicios ó vicios que más ó menos tienden al estado de barbarie. Es así como estando cada vez más desenvuelto entre los hombres el sentimiento de respeto hacia la vida humana bajo la doble influencia de la filosofía y de la religión, se ha visto desaparecer ó debilitarse cuanto podía ser en detrimento de ese principio : es así como el canibalismo, las *vendettas*, las guerras privadas, los sacrificios humanos, las tiranías, el suicidio, el duelo, la tortura han desaparecido poco á poco, los unos de las costumbres, los otros de las opiniones. Es del mismo modo como habiéndose difundido la verdadera idea de la familia, se ha visto, ya desaparecer, ya circunscribirse á ciertos países la poligamia, el derecho de vida y muerte de los padres sobre los hijos, los mayorazgos, etc. Con relación á la propiedad, á medida que la sociedad ha sido más asegurada, el pillaje y el latrocinio, que en su origen eran el privilegio de los héroes, se han convertido en el refugio de los malhechores : el derecho de propiedad ha sido cada vez más garantido. Relativamente á la libertad personal, se ha visto desaparecer de los Estados civilizados la esclavitud en todas sus formas; y en cuanto á la religión, también se ha visto desaparecer las violencias y las crueldades ejercidas contra las conciencias á nombre de la fe religiosa. En relación al derecho de gentes, el derecho de guerra se ha reducido á lo estrictamente necesario : el despojo, las matanzas de los vencidos, la reducción de los prisioneros á esclavos, los medios odiosos de hacer la guerra, tales como el veneno; en la paz, el odio al extranjero, el derecho de sucesión y herencia del mismo por parte del fisco, y todos los restos del estado de barbarie, han sido sucesivamente, ó abandonados, ó grandemente debilitados».

educación, ó que, aun en el fondo de una mala y funesta educación, descubre en ella misma, por una especie de instinto sagrado, lo que es puro y bueno».

Pero no debe olvidarse que la educación moral consiste principalmente en formar buenos hábitos, ya creándolos nuevos, ya reformando los existentes, y que los hábitos nacen de la repetición de unos mismos actos. La teoría de estos actos es para el niño el sentido moral, pues por una necesidad inherente á toda inteligencia, desde muy temprano tratan los niños de poner de acuerdo sus pensamientos y sus actos. «Esta ley psicológica, dice H. Marion, no debería nunca perderse de vista; todas nuestras inclinaciones, innatas ó adquiridas, buenas ó malas, todos nuestros hábitos, cualquiera que sea el modo porque los hayamos contraído, tienden, no sólo á determinar, en efecto y como móviles actuales, nuestra conducta, sino también á cambiarse en motivos para la voluntad reflexiva, es decir, á hacerse tomar por razones en la deliberación misma, á sugerir al menos sofismas de justificación, de los que el juicio corrompido concluye por ser engañado casi de buena fe» (1). Tal es, pues, la ley que debe tenerse en cuenta al tratar de la educación del sentido ó la conciencia moral.

(1) *La solidarité morale*, cap. III, páginas 409 y 410.

CAPÍTULO V

DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS

142. Consideraciones previas. — 143. De los primeros medios de comunicación en los niños: nota de Darwin. — 144. De cómo el niño aprende á hablar; observaciones de Whitney y otros autores. — 145. Observaciones sobre el mismo particular, de Egger. — 146. Los progresos regulares del lenguaje, con arreglo á las observaciones del mismo autor. — 147. Del lenguaje en los niños, según las teorías de Mme. Necker de Saussure. — 148. Conclusión.

142. Como oportunamente hemos tratado del lenguaje desde el punto de vista del órgano mediante el cual se produce el llamado *fonético* y de lo que podríamos llamar la teoría general de él (1), sólo nos resta ahora considerarlo con relación al niño, al intento de emplear el boceto que de la vida de éste y sus principales y mas genuinas manifestaciones, hemos procurado presentar en las páginas que preceden del presente volumen. Si hemos dejado para después de terminadas las partes fisiológica y psicológica el análisis del lenguaje, es porque, sin dejar de ser éste un movimiento, como se dejó dicho en el lugar á que queda hecha referencia, lo consideramos además como manifestación de la realidad psicofísica, en cuanto que siendo expresión de nuestra realidad interior, de nuestra alma, se sirve ésta, para sensibilizarse de los órganos del cuerpo, y de aquí el que se diga que éste sirve al alma para expresarse y manifestarse. Por otra parte, y sin duda á consecuencia de esto que decimos, el lenguaje es el medio que más poderosamente impulsa el desarrollo total del niño, respecto del que representa un instrumento ó procedimiento general de cultura. Por todas estas razones hemos creído oportuno dejarlo

(1) Tomo III, sec. 3.^a, cap. III, núms. del 193 al 200.—También conviene recordar lo que acerca del lenguaje hemos dicho en el presente volumen, núm. 17, pág. 32.

para el último lugar de nuestro bosquejo de *Psicología infantil*.

143. Tratando del lenguaje de los niños, lo que ante todo se ocurre es la cuestión relativa á los primeros medios de expresión ó de comunicación, que no son otros que los signos llamados naturales, y que, en lo tanto, constituyen el lenguaje natural. Los gestos, los ademanes, los gritos, la sonrisa, el llanto, constituyen el primer lenguaje. Para completar lo que antes de ahora hemos dicho sobre este particular (1), y como por vía de ilustración, creemos oportuno reproducir íntegra la nota que sugirió á Darwin el niño por él observado, relativamente á los *medios de comunicación*. Dice así :

«Los gritos de un niño son naturalmente instintivos, pero sirven para demostrar que sufre. Al cabo de algún tiempo varía la índole de sus gritos, según que son producidos por el hambre ó por el sufrimiento. Yo he comprobado este hecho en mi hijo, á la edad de once semanas, y más tarde, si mal no recuerdo, en otro. Además, bien pronto parecía aprender á llorar cuando quería, ó á contraer sus facciones según la ocasión, de modo que diese á entender que quería alguna cosa. A los cuarenta y seis días empezó á producir ruidos leves y sin sentido, como para entretenerse, y al poco tiempo supo variarlos. El día ciento trece advertí el bosquejo de una sonrisa; este hecho se había producido mucho antes en otro niño. Por la misma época creí reconocer, según ya he dicho, que empezaba á imitar los sonidos, lo cual consiguió ciertamente mucho tiempo después. A los cinco meses y medio formuló el sonido articulado *da*, pero sin darle sentido alguno. Cuando tuvo poco más de un año, expresó sus deseos por medio de gestos : por ejemplo, un día le ocurrió coger un pedazo de papel y presentármelo señalando al fuego, porque muchas veces había visto quemar papeles, cosa que le divertía en extremo. A la edad de un año hizo el esfuerzo de inventar una palabra para designar su alimento, y le dió el nombre de *mum*, pero yo no sé qué le indujo á adoptar esta sílaba. Desde aquel mo-

(1) V. el núm. 10, páginas 21 y 22 de este tomo.

mento, en vez de echarse á llorar cuando tenía hambre, se servía de dicha palabra, como si significase: «Dame de comer». Este término equivale, pues, al de *ham* que empleaba el niño de M. Tainè á la edad de catorce meses. Por lo demás, ese *mum* se convertía en la boca de mi hijo en un sustantivo de sentido bastante lato; así es que al azúcar la llamaba *zumum*, y un poco más tarde, cuando aprendió la palabra *negro*, decía, para designar el regaliz, *negro-zu-mum*, negro-azúcar-alimento.

» Me sorprendió particularmente que al servirse de la palabra *mum* para pedir de comer, le diese una entonación interrogativa muy marcada. Del mismo modo, al *jah!* que empleaba á menudo, sobre todo cuando reconocía á una persona ó se veía en un espejo, le daba un tono de exclamación, como nosotros acostumbramos para expresar la sorpresa. He notado que el empleo de estas entonaciones parecía obedecer al instinto, y siento no haber hecho observaciones sobre tal punto. Sin embargo, en mis notas encuentro que más tarde, entre los diez y ocho y veintiún mes, cuando se negaba á hacer una cosa, daba á su voz un tono de desafío, como si hubiera querido decir: «No la haré ciertamente»; lo mismo que su *mum* de aprobación significaba: «Sí, con seguridad».

» M. Taine insiste también mucho respecto de la expresión muy marcada de los sonidos que su hija producía antes de haber aprendido á hablar. La entonación interrogativa que su niño daba á la palabra *mum* cuando pedía de comer, es muy curiosa; porque si se prueba á servirse así de una sola palabra ó de una frase corta, se observará que la voz sube mucho al final. Yo advertí en aquella época que este hecho se halla de acuerdo con la opinión sustentada por mí en otra obra, de que, antes de tener un lenguaje articulado, el hombre produciría notas formando una escala verdaderamente musical, como hace el mono antropoide llamado hilobato.

» En resumen: un niño hace comprender sus necesidades, primero por gritos instintivos, que al cabo de cierto tiempo se modifican en parte involuntariamente, y en parte, según creo, voluntariamente; como medio de comunicación—por la

expresión inconsciente de sus facciones, por gestos y por diferencias muy marcadas de entonación, — por palabras vagas que él mismo inventa, y por otras más precisas, imitadas de las que oye; y estas últimas las adquiere con una prontitud maravillosa. Un niño comprende hasta cierto punto, y muy pronto, á lo que creo, la intención ó los sentimientos de las personas que le cuidan, por la expresión de su semblante. En cuanto á la sonrisa, no es dudoso; y me parece que el niño cuya biografía acabo de dar, comprendía una expresión de lástima cuando apenas tenia más de cinco meses. Á los seis y once días manifestó ciertamente simpatía cuando su nodriza aparentaba llorar. Cerca de un año, cuando se mostraba satisfecho de alguna de sus pequeñas heroicidades, estudiaba, á no dudar, la expresión de la fisonomía de los que le rodeaban. Probablemente, por las diferencias de expresión, y no sólo de la forma de las facciones, era por lo que ciertas caras le agradaban mucho más que otras desde la edad de seis meses. Antes de cumplir un año comprendía las entonaciones y los gestos, lo mismo que muchas palabras y algunas frases cortas. Una palabra hubo, el nombre de su nodriza, que él comprendió perfectamente cinco meses antes de haber inventado su *mum*; pero esto no debe sorprendernos, puesto que sabemos que los animales inferiores se acostumbran fácilmente á comprender ciertas palabras» (1).

(1) Respecto de estos primeros medios de expresión deben tenerse en cuenta algunas de las observaciones que hace BERNARD PEREZ en su obra antes de ahora citada (cap. XV, pág. 247): «El lenguaje ó la facultad de expresión, en general, tiene por principio la correspondencia de ciertos movimientos orgánicos muy notados al exterior con las sensaciones y los sentimientos experimentados.... Tales son la mayoría de los movimientos, los gritos, los sollozos, los gorgoritos maquinalmente ejecutados por los niños desde los primeros meses, de los que tiene necesariamente conciencia después de haberlos ejecutado cierto número de veces, pero á los que no atribuye significación alguna, produciéndolos al principio sin la menor intención: estas manifestaciones no son ni más ni menos que acciones reflejas del organismo, pero que, tratándose de seres inteligentes, deben pronto convertirse en signos, resultado que es obra de la asociación de ideas.... El niño que los ha producido por

144. Después de la cuestión relativa á los primeros medios de expresión, se ofrece la referente á saber de qué manera adquiere el niño la posesión del lenguaje fonético articulado, *cómo aprende á hablar*. Así de parte de los cultivadores de la ciencia del lenguaje y de los científicos, como de los pedagogos, se han hecho observaciones tan abundantes como delicadas y curiosas, en las que, sin duda alguna, nada ha quedado por decir, y hallará el lector cuanto sobre esta tan importante materia pueda apetecer. Por lo mismo, y para que no pierda el carácter que hemos querido dar al estudio sobre el niño que terminamos con este boceto relativo

necesidad, pronto los produce y los perfecciona por placer ó por utilidad. El niño de tres meses que hace con sus bracitos gestos intencionales para pedir ó rechazar un objeto, sabiendo por experiencia que sus gestos son comprendidos, ejercita ya personalmente la facultad innata, orgánica, hereditaria de la expresión. Cuando llora por obtener su biberón, por ser levantado, porque se le tenga en brazos, por rehusar una medicina desagradable, este efecto, al principio automático, es en adelante consciente, intencional..... El niño cuyos deseos expresados por gestos, gritos ó movimientos se satisfacen muy complacientemente, ejecuta en seguida sus actos por capricho, hábito adquirido, sin deseo, sin intención: él no llora siempre sin motivo..... Lo que prueba cuánto intervienen las afinidades naturales, las influencias hereditarias en los primeros progresos del lenguaje, es que desde los primeros meses parecen entender los niños el lenguaje sencillo de su madre, distinguir el tono de la alegría, de la cólera, de las caricias ó de las amenazas. El 28 de Septiembre (el pequeño Tiedemann tenía un mes), cuando se le hablaba, trataba de producir sonidos, simples á la verdad y sin articulaciones, pero, sin embargo, variados. Una niña de tres semanas, que tengo cerca de mí al escribir estas líneas, cesa de gritar y de llorar cuando su madre la acaricia con cierta voz amistosa..... Una niña, que á la edad de quince días comenzó á sonreír, expresaba ya en esta época por sonidos particulares la necesidad de lactar. Á los tres meses daba gritos de alegría y admiración en presencia de las flores, de los pájaros, de los objetos brillantes, etc.»; siendo estas representaciones de lenguaje debidas en gran parte á que entendía el lenguaje de su madre. M. BERNARD PEREZ añade á estos ejemplos muchos otros muy instructivos, en comprobación, no sólo de lo que decimos ahora respecto del lenguaje natural, sino de lo que más adelante exponemos relativamente á las primeras manifestaciones y los progresos del articulado.

al lenguaje, resumiremos á continuación, con algunas consideraciones nuestras, las principales de esas observaciones.

Como por vía de introducción, conviene tener en cuenta estas reflexiones de M. Lemoine (1): «El grito inarticulado, dice, dado sin conciencia y sin intención, es la materia del primer signo, que no merece este nombre sino el día en que el niño lo da con una intención vaga y una conciencia oscura de lo que significa. Este primer signo—el grito comprendido por el que lo da—es á su vez la materia de la primer palabra. El grito es ya la voz humana; cuando sale del pecho del niño en el martirio de su primer dolor, no es más que un ruido discordante é indefinible, pero ya se reconoce en él la voz humana; ya el oído distingue en él los diversos sonidos que serán pronto los elementos de la palabra, las vocales y los tonos variados que llegarán á ser las entonaciones del orador y del músico. En fin, los movimientos involuntarios de los carrillos, de la lengua y de los labios, introducen ya los primeros rudimentos de una articulación grosera y torpe, algunas consonantes incoherentes y mal declaradas. El grito del niño es la materia de todas las lenguas, materia dúctil que domeñarán, vaciarán y echarán al rincón de los países y de las edades la experiencia, la razón y la voluntad.....».

Dicho esto, empezaremos el trabajo que hemos indicado por las observaciones que hace el sabio Profesor de Sánscrito y Filología comparada en el Yate-Colegio de los Estados Unidos de América, con ocasión de estudiar la manera como cada hombre adquiere su lenguaje (2). Según él, lo primero que el niño debe aprender, antes de hablar, es á observar y á distinguir los objetos; á reconocer las personas y las cosas que le rodean en su individualidad concreta y observar los actos y los rasgos característicos de esas personas y de esas cosas. Durante este tiempo el niño ejercita sus órganos vocales y se hace á sabiendas dueño de ellos, tanto por un ins-

(1) *De la physonomie et de la parole*, cap. IV, pág. 446.

(2) W. D. WHITNEY: *La vie du langage*, cap. II, pág. 8; París, 1875.—Vol. XIV de la *Bibliothèque scientifique internationale*.

tinto natural que le impulsa al ejercicio de todas sus facultades, como por la imitación de los sonidos que oye producirse alrededor de él: el niño educado en la soledad, sería relativamente silencioso. Semejante progreso físico es análogo al del movimiento de las manos, que el niño agita durante seis meses en torno suyo sin saber cómo ni por qué; en seguida empieza á notar su existencia, á moverlas á sabiendas y, en fin, á hacerlas ejecutar toda clase de movimientos voluntarios. Tarda más en hacerse dueño de los órganos de la palabra, pero llega el tiempo en que el niño imita los sonidos del propio modo que los movimientos producidos por las personas que le rodean, y es que puede reproducirlos casi exactamente. Antes ha aprendido á asociar nombres á los objetos que veía, y esto porque sus dueños se los mostraban y se los nombraban en conjunto. Como se ve, esto muestra la superioridad en cierto grado de las facultades humanas. La asociación de las palabras y de las formas no es, sin duda, cosa muy fácil aun para el niño, que no se apodera pronto de la relación de los sonidos y de las cosas, como un poco más tarde tampoco se apodera pronto de la relación de los signos escritos con los sonidos; pero como se las presentamos repetidas veces, concluye por aprenderlo, del mismo modo que aprende la relación que existe entre unas disciplinas y un castigo, entre un terrón de azúcar y un placer del paladar. El niño comienza á conocer las cosas por sus nombres mucho antes de comenzar á pronunciar esos nombres; y cuando hace esto, es de una manera vaga é imperfecta, y el sonido que forma no es inteligible más que para los que están acostumbrados á oírle; sin embargo, á partir de este primer esfuerzo ha comenzado realmente á aprender á hablar.

Aunque todos los niños, añade el sabio Profesor cuyas son estas observaciones, no comienzan precisamente por las mismas palabras, su primer vocabulario es poco variado: *papá*, *mamá*, *agua*, *leche*, *bueno*; y aquí debe observarse cuán empíricas é imperfectas son las ideas ligadas á esas palabras y cuán limitado está á la superficie de las cosas el procedimiento de inteligencia del niño, quien ignora completamente

lo que significan los nombres de *papá* y *mamá*. Para él se ligan estas palabras á seres amantes y bienhechores, que distingue más particularmente por diferencias en el vestido, y con mucha frecuencia á otros individuos que se hallen vestidos de la misma manera. La distinción entre el padre y la madre, en tanto que son individuos de sexo diferente, no se presenta sino mucho más tarde á su espíritu, y esto aun haciendo abstracción del misterio psicológico que ningún hombre ha penetrado todavía. Él no tiene mayor conocimiento de la naturaleza real del agua y de la leche, y sólo sabe que entre los líquidos (palabra que no llega á su inteligencia sino mucho tiempo después y cuando ha aprendido á distinguir los sólidos de los líquidos) puestos ante su vista, hay dos que reconoce por el gusto y por el aspecto, y á los que las personas que le rodean aplican esos nombres, y sigue su ejemplo. Los nombres son para él provisionales y sirven de *núcleos* á colecciones de conocimientos ulteriores; pronto aprenderá de dónde provienen esos líquidos, y más tarde, tal vez, cuál es su constitución química. En cuanto á la palabra *bueno*, la primera asociación de ella con una idea cualquiera, es con la de una sensación agradable del paladar: otras sensaciones agradables vendrán en seguida á colocarse bajo la misma palabra; la aplica á una conducta agradable á sus padres, la cual es tal en virtud de principios enteramente ininteligibles para él; y esta extensión de una cosa física á una cosa moral es ciertamente muy difícil para el niño. Á medida que crezca no hará, sin duda, sino aprender sin cesar y bajo todas las formas la distinción de lo *bueno* y de lo *malo*; pero cuando sea mayor, quedará confundido al saber que los más sabios no han podido nunca entenderse sobre el sentido de la palabra *bueno*, y que todavía no se sabe si se refiere á la idea de lo útil ó á la de un principio independiente y absoluto.

M. Whitney termina con estas observaciones, que tanta y tan grande aplicación tienen á la educación, y que tan fina crítica entrañan por lo que respecta á la manera como generalmente se enseña hoy. Esos, dice, no son más que ejemplos típicos destinados á mostrar la marcha del espíritu humano

en la adquisición del lenguaje. El niño comienza por aprender y continúa aprendiendo; su inteligencia tiene siempre delante un campo que recorrer, que excede á sus fuerzas. Las palabras le enseñan á formar vagas concepciones, hacer distinciones groseras, que la experiencia hará luego más exactas y más precisas, y que profundizará, explicará y corregirá. No tiene el niño todavía tiempo de ser original; y mucho antes que sus vagas y primeras impresiones puedan cristalizarse espontáneamente bajo una forma independiente, son agrupadas por la fuerza del ejemplo y de la enseñanza alrededor de ciertos puntos definidos: esto continúa sucediendo hasta el fin de la educación, y frecuentemente de la vida. La joven inteligencia aprende siempre las cosas por medio de las palabras, y aun respecto de todas las ideas que adquiere, lo mismo que de las que se forma de un león ó de la ciudad de Pekín por medio de estampas ó de mapas. Las distinciones hechas por el sistema de inflexiones de una lengua tan simple como la inglesa y por las palabras de relaciones, están en principio fuera del alcance del niño, que no puede coger y manejar más que los elementos más groseros del discurso; él no comprende bastante la relación del plural al singular para emplear los dos números, y el singular le sirve para todo: lo mismo sucede respecto del verbo, que emplea siempre en el infinitivo, con menosprecio de las personas, de los tiempos y de los modos. El niño se apodera con lentitud del secreto de esas palabras que cambiando se aplican á las personas según que hablan, que se les habla ó que hablan de ellas, y no comprende por qué cada uno no tiene un nombre propio que se le diera en todas las situaciones. El tiempo y el hábito vienen en su ayuda (1). Así, bajo todos los respectos, el lenguaje es la expresión del pensamiento ejercitado y maduro, y el espíritu novel lo adquiere tan pronto como lo permiten sus capacidades naturales y las circunstancias favorables en que se

(1) La suma de docta filosofía que se ha gastado inútilmente para explicar este hecho, como si encerrase la distinción metafísica del *yo* y del *no-yo*, es cosa verdaderamente increíble.

encuentra. Otros han observado, clasificado, abstraído, y él no hace más que recoger el fruto de sus trabajos. Sucede exactamente lo mismo que cuando aprende las matemáticas; él va delante y se apropia día por día lo que los otros han encontrado por él, mediante palabras, signos y símbolos; y así llega á ser en pocos años dueño de todo lo que han necesitado generaciones y generaciones para producirse, de lo que su inteligencia abandonada á sí misma nunca hubiera descubierto en totalidad, ni tal vez en parte, por más que él pueda ser capaz de aumentar esta suma de conocimientos y de legarla acrecentada á sus descendientes, del mismo modo que después de haber aprendido á hablar puede el hombre enriquecer, de una ó de otra manera, la lengua que le ha sido transmitida.

145. Más interesante, por el mayor número de observaciones y de pormenores, es la nota que al mismo particular consagra M. Egger, en su trabajo tantas veces citado por nosotros (1). Pregúntase este autorizado autor, si es por la imitación por la que toma nacimiento el lenguaje, ó es éste al principio producto de una facultad que entra espontaneamente en ejercicio, salvo que después se desenvuelva con el concurso de la imitación. Después de manifestar que la contestación á esta pregunta requiere algunas indagaciones particulares sobre los primeros ensayos del lenguaje y las condiciones en que se produce, hace notar que la voz de los niños no se halla caracterizada en la primera edad por un timbre individual, al punto de que cree que no hay madre cuyo instinto le permita discernir seguramente en los dos ó tres primeros meses á su hijo por el solo indicio de la voz. Colige de aquí, que los órganos de ésta no han tomado aún su forma particular con relación al individuo, y que la voz se *caracteriza* al mismo tiempo que se *articula*.

Apenas iniciado este progreso, se presenta el problema del lenguaje propiamente dicho. Los gritos, los lloros, la risa,

(1) *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*, primera parte, pág. 43.

no son más que lenguaje natural con un principio de lenguaje artificial ó inteligente, cuando en él se mezcla una intención : este último lenguaje se desenvuelve sólo con el progreso de la articulación. Añade M. Egger que desde la edad de seis meses comienza ya el niño á articular algunas sílabas labiales ó dentales, creándose al principio una articulación calculada, en cuanto que la articulación sólo dura algunos días para cada sílaba, pues el niño abandona pronto la de su predilección. Prueba esto que la voluntad no se ha apoderado todavía del instrumento de la palabra, el cual obra en cierto modo por sí mismo, como los pies y las manos se mueven desde los primeros días de la vida. Estos juegos *involuntarios* de voz se van poco á poco multiplicando hasta que, aplicándose á ellos la voluntad, los determina y los somete á una renovación regular. Sólo entonces se tiene el *lenguaje humano* (1).

(1) La gran labor que todo esto supone, es, sin duda, lo que ha sugerido á M. LEMOINE las observaciones que siguen, y que creemos que completan en cierto modo las de M. EGGER : «El niño, dice (ob. cit., página 148), tiene más parte de la que se piensa en el lenguaje que se le enseña; es en una mitad inventor, cuando se cree dársele todo hecho. Vedle cuando el órgano de la palabra, todavía embarazado, no obedece á su débil voluntad; ya, sin embargo, es capaz de modular alguna voz y articular algunas consonantes que forman al azar los movimientos mal reglados de sus labios y de su lengua; se halla en ese momento crítico y encantador en que va á entrar en posesión del gobierno de sus órganos y á manifestar sus pequeñas pasiones por otros signos que por gritos. Si creéis que es su madre realmente la que le enseña el primer signo articulado, la primera palabra que tiene un sentido, os equivocáis; es el niño el que da la primera lección, y la madre quien la recibe. La primera palabra que pronuncia, y á la cual atribuye un sentido, no es una palabra de la lengua materna que él toma de su nodriza; es él quien fabrica la materia informe, y él quien la atribuye ese sentido; es una palabra de su propia lengua, y su nodriza aprende de él esta lengua antes de enseñarle la suya. Esta lengua del niño, muy pobre, pues su vocabulario se compone de algunos sonidos, de gritos modulados, de monosílabos apenas articulados, es el instrumento de que se servirá la madre para hacerle comprender y aceptar la lengua sabia de su país y de su siglo. ¿Quién, pues, no ha oído contar á su madre,

Después de algunas consideraciones y citas eruditas que le conducen á distinguir en la primera infancia dos suertes de progresos, de los que el que merece el nombre de tal es efecto de una voluntad inteligente que domina los instrumentos en adelante apropiados á su servicio, concluye M. Egger que ésta como toma de posesión señala el comienzo del *lenguaje* propiamente dicho, en el cual se presentan aún dos fases que es preciso distinguir.

Por lo que á la primera respecta, dice que el niño que él observa articula ya muchos sonidos, no habiendo una sola de sus necesidades para la cual no invente uno ó varios sonidos articulados, sin que le sea propuesto voluntaria ó involuntariamente ejemplo alguno. Su órgano vocal se ejercita en un número infinito de combinaciones, y se ejercita cien veces al día sin intención precisa, no teniendo el niño, de las mil articulaciones que mediante este ejercicio produce, más que un reducido número á las órdenes de su voluntad, siendo siempre monosílabos. Debe tenerse en cuenta que los que rodean al niño tienen un lenguaje formado así para las cosas que éste siente y sabe, como para las que ni sabe ni siente, y que no conociendo el niño el valor de las palabras ni sabiéndolas

si ha tenido la felicidad de conocerla y de escuchar de sus labios la historia de su infancia, que él designaba tal cosa por tal sonido, tal objeto por tal articulación, que no tenían relación alguna con el término de la lengua vulgar? Cada padre ó cada madre podría formar el vocabulario infantil de cada uno de sus hijos, y reconocer que la lengua usual de los niños ha cambiado en su familia tantas veces como ésta ha constado de nuevos miembros, y que esa lengua ininteligible para los extraños, la han recibido los mayores de los más pequeños, y han comenzado á hablarla para enseñar á éstos, gracias á ella, á hablar la de la familia. He aquí un hecho notable y singularmente instructivo, que el psicólogo, ocupado exclusivamente de estudiar al hombre llegado á su madurez, deja pasar inadvertido en las tinieblas, á la vez tan oscuras y tan luminosas, de la primera infancia, pero que no podrá negar el padre que espía con ojo amante y curioso el desenvolvimiento progresivo de la inteligencia humana. ROUSSEAU, que tenía en su *Emilio* una ocasión tan natural de comprobarlo y de describirlo, pasa de ligero sobre este momento crítico de la infancia de la palabra».

emplear, nos es preciso acomodarnos al lenguaje que él se ha formado, no olvidando que el trabajo intelectual es muy activo en los niños y su lenguaje es igual y ofrece una gran facilidad de invención (1). Después de exponer, en corroboración de esto, algunas observaciones relativas á su hija, M. Egger llama la atención sobre un fenómeno que dice ha notado, y al que atribuye gran importancia, y que consiste en el hecho de que si bien es verdad que todos los niños tienen la misma facultad casi maquinal de hablar por hablar, de domeñar su voz por mil ejercicios, los signos de su predilección, los signos sometidos á la acción de la voluntad, que la voluntad recuerda constantemente para señalar las mismas ideas, varían según los niños; de donde resulta un lenguaje ya artificial, pero puramente individual.

La transición de este lenguaje al nacional, al verdadero instrumento de sociabilidad, la explica M. Egger en los términos siguientes: «El niño encuentra á su alrededor una sociedad formada con un vocabulario completo. Esa sociedad no reconoce que el niño *habla* mientras que no hace más que oírle balbucear su lenguaje infantil. *Hacer hablar* á un niño es para ella hacerle decir á propósito las palabras que dicen las *personas mayores* para expresar sus sentimientos y sus ideas. Como yo veo que mi hija habla francés y no impone por mucho tiempo á los que la escuchan la tortura de adivinar sus palabras, le impongo la fatiga de apropiarse nuestra lengua. Al sonido mediante el cual designaba ella arbitrariamente tal ó cual objeto de uso familiar, la fuerza á sustituir el que em-

(1) Añadamos á esta observación de M. EGGER, que este trabajo intelectual es mucho mayor y de más mérito que lo que á primera vista parece; pues no se limita á la invención que deja consignada dicho observador, ni á la de que habla LEMOINE en la nota precedente, sino que entraña el trabajo de apropiarse el lenguaje de su madre, de hacerlo suyo, añadiendo el niño á cada ruido modelado el sentido que adivina. Esta es la diferencia que existe entre el hombre formado que aprende una lengua extranjera y el niño que aprende la materna: el primero sabe ya el sentido de las palabras que aprende, mientras que el segundo tiene que adivinarlo, tiene que inventarlo á su modo.

pleamos nosotros. Éste no es siempre fácil para ella, pues no le basta oírme para seguir mi ejemplo; ese sonido que yo le impongo, que ella oye, que ella comprende lo bastante para obedecerme algunas veces y llevar á cabo el acto ó traer el objeto designado, ese sonido no puede reproducirlo sino con dos condiciones: 1.^a, que su órgano bocal esté bastante desenvuelto para articularlo bien; 2.^a, que habiéndolo articulado con frecuencia, se haya apoderado de él en algún modo, lo haya sometido á su mandato, y pueda renovar-lo á voluntad» (1).

Fundándose en los hechos que entrañan varios ejemplos que aduce, dice con mucha razón M. Egger, que si aun para el hombre formado hay ciertos actos orgánicos que son difíciles ó imposibles, porque la voluntad no llega á apoderarse con seguridad de los resortes mediante los cuales se producen esos actos, semejante dificultad debe ser mucho mayor en el niño. Nos oye éste decir *confite*, *armario*, etc., y tal vez ha pronunciado mil veces las sílabas de que esas palabras se componen; pero los actos por los cuales las ha pronunciado no están todavía bajo el imperio de su voluntad, y *quiere* reproducirlas y no *puede*: ensaya, tantea, y no llega á obtener resultado sino muy lentamente, tanto más lentamente cuanto que tiene una invencible tendencia á hacer por sí mismo su propio lenguaje, y que, para él, *aprender el nuestro es desaprender el suyo*. Doble esfuerzo, doble fatiga. ¡Cuán laboriosa es esta pretendida ociosidad de los primeros años!

De cuantas observaciones y consideraciones dejamos expuestas y apuntadas, concluye M. Egger que deben distin-

(1) Añadamos á esta observación otra no menos importante, que en el decurso de las que preceden queda ya apuntada, y es la de que la mayoría de los niños saben interpretar exactamente las palabras que oyen antes de saber expresar sus ideas por sí mismos y por signos análogos. Así, por ejemplo, dice más adelante M. EGGER, «á los veinte meses comprende Emilio frases bastante complejas, entre ellas órdenes que sabe ejecutar puntualmente; pero no puede todavía reproducir la frase ni ninguna de las palabras de que se compone. Lo mismo sucede á María, hacia la misma edad...»

guirse tres períodos en el desenvolvimiento del lenguaje: 1.º, el lenguaje sustantivo, natural, común á todos los tiempos, á todos los pueblos, y que se sustituye poco á poco por los progresos de otro lenguaje; 2.º, el lenguaje artificial, que es peculiar de cada niño, útil para su comunicación con los demás niños y sobre todo con su nodriza y sus padres, y que no se eleva nunca hasta llegar á ser el lenguaje de un pueblo, ni aun el de una familia; 3.º, el lenguaje de la familia, de la nación (1).

146. Sentado lo que precede como base, pasa M. Egger, en otra parte de su excelente trabajo (2), á tratar de los *progresos regulares del lenguaje*. Parten éstos de la tendencia del niño á imitarlo todo, y en lo tanto las palabras y las frases que oye; pero como para esto le falta todavía aptitud, tiene que contentarse con reproducir el acento, que es como la música; á cantar la palabra ó la frase, sin palabras ó al menos

(1) Ha sido muy general apoyar la tesis de que el hombre primitivo fué tan incapaz de inventar la lengua como de darse la existencia, sobre el hecho de que la facultad de articular no se transmite más que por la educación, y como prueba de ello se cita á los mudos, «que no son mudos sino porque son sordos», es decir, porque no pueden aprender de nosotros el uso de nuestras articulaciones. Pero hay que tener en cuenta, en primer lugar, que los sordomudos pueden articular, y articulan todos los sonidos que dependen de movimientos que se les hacen ver, y no se sirven entre sí de estos sonidos, que no entienden, porque no responden á ninguna necesidad de su naturaleza en este estado de enfermedad; para que ellos se esfuerzen y lleguen á obtener algún resultado, es menester que la educación los prepare al efecto y les muestre su utilidad. En segundo lugar, no debe olvidarse que los sordomudos tienen entre sí un lenguaje, que, como ya observó DESCARTES, han inventado ellos mismos antes que sus maestros: este lenguaje, que habla á los ojos, es completo en sí mismo y basta á todas sus necesidades. Á este propósito recuerda M. EGGER un problema interesante de psicología, que ya había propuesto SAN AGUSTIN, y que consiste en saber cómo se formaría su lenguaje un niño dotado de todos sus sentidos y educado entre sordomudos. La respuesta, añade, es fácil: el niño aprendería, sin duda alguna, el lenguaje de signos y llegaría á servirse de él con tanta seguridad como sus compañeros; y bastándole con semejante lenguaje, no sentiría la necesidad de inventar otro.

(2) Tercera parte, pág. 40.

sin las consonantes, y frecuentemente con una sola vocal. De este modo, haciendo un ejercicio constante, pero que lejos de fatigarle le causa placer, sin duda, porque responde á una necesidad (1), llega el niño al lenguaje articulado, que en un principio es asaz pobre, como lo prueba la necesidad de que los gestos acompañen á las palabras para poder comprender bien lo que éstas quieren expresar, y que con una misma palabra se designen cosas y objetos muy variados y diferentes entre sí: así, por ejemplo, *ta* designa todo lo que se pone sobre la mesa; *papa*, no sólo al padre, sino todo lo que á éste pertenece, y aun á los demás hombres; *mano*, la mano y el guante, etc. En todo esto, lo que resulta es que el niño, no sólo posee un número reducido de palabras, sino que además no sabe ligar éstas entre sí, carece del conocimiento de sus relaciones y de los medios de expresarlas.

Luego de este primer paso, viene un segundo, un nuevo progreso, que consiste en formar una frase por la reunión de varias palabras, pero empleando, para unir las, gestos y monosílabos convencionales. Tiene lugar este progreso á la edad de dos años (2), y se completa al poco tiempo con el conocimiento que adquiere el niño de una especie de conjugación de los verbos, principalmente por lo que atañe á la flexión personal y temporal, y no tanto por lo que respecta á la de los modos. Sigue á estos progresos otro, que consiste en formar palabras por derivación, «con un sentimiento de analogía gramatical, dice M. Egger, digno de nuestra atención». De aquí palabras como las de *muñequería* (tienda de muñecas); *azucarería* (íd. de azúcar) y otras por el estilo, que con

(1) Ya dijo QUINTILIANO, refiriéndose á la infancia, que «ninguna edad se fatiga menos», sin duda porque «el espíritu es entonces más dócil porque es más flexible»; y la prueba está en que dos años después que el niño ha podido pronunciar distintamente palabras, habla conscientemente de todas las cosas, lo cual supone mucho trabajo y un gran esfuerzo.

(2) «El fin del segundo año es notable en los niños, dice Madame NECKER DE SAUSSURE, por los rápidos progresos que ellos hacen ordinariamente en el lenguaje».

frecuencia inventan por analogía y derivación los niños, y entre las que deben mencionarse los participios pasivos regulares *escrito, morido, hecho, decidido*, que emplean con frecuencia, no obstante que lo común es que oigan los correspondientes irregulares en uso.

Todos estos progresos ponen ya al niño en posesión del lenguaje, máxime cuando en la época en que esto sucede viene ya en su ayuda la enseñanza escolar.

147. Las observaciones que preceden son debidas á cultivadores de la ciencia, desde cuyo campo y con cuyo sentido las han consignado; veamos ahora de exponer algunas hechas desde el campo de la Pedagogía.

Madame Necker de Saussure, que con tanta inteligencia se consagrara á los estudios concernientes á la educación de la niñez, ha escrito también sobre este particular del lenguaje, tratando de poner en claro la manera *cómo los niños aprenden á hablar*. Tal es el título de uno de los capítulos de su interesante obra *La educación progresiva* (1), en el cual, después de consideraciones generales muy atinadas, consigna los hechos que con relación á este punto ha podido recoger con el concurso de algunas madres de familia. Estos hechos pueden resumirse en los siguientes :

Hay dos palabras que se destacan en el joven espíritu, de la frase de que forman parte, ocupando un lugar aparte. De ese número son primeramente los *nombres*, ó los signos referentes á las personas ó á las cosas que llaman la atención de los niños, quienes repiten voluntarios la sílaba más saliente, lo que ha dado lugar á la idea de formar con sílabas repetidas las primeras palabras que se les enseñan, y que no son otra cosa que las articulaciones de que se componía el canto natural del niño antes de que comenzase á hablar. Así, á la edad de siete ú ocho meses, pronuncia continuamente las sílabas *pa* y *ma*, por ejemplo, pero sin darles sentido. Cuando llega á asociarlas, por la continuación, á la idea de ciertos objetos y á formarse así un lenguaje, es cuando se ha tenido

(1) Tomo I, lib. II, cap. VI, págs. 436 á 449.

cuidado de darle el ejemplo; pero esto es lo que ha sido menos observado.

Parece, sin duda, bastante sencillo que el niño aprenda á nombrar los objetos materiales cuando se les han mostrado con frecuencia profiriendo ciertos sonidos: la cosa despierta en seguida la idea de la palabra, y la palabra la de la cosa. Mas es muy difícil concebir cómo puede referir un signo á lo que no existe corporalmente. Las acciones, por ejemplo, expresadas ó supuestas siempre por los verbos, no tienen en la naturaleza tipo permanente, y no caen bajo los sentidos del niño cuando las nombra, por lo que es preciso que tenga delante de sí la idea expresada por el verbo, y que esta idea, á la vez clara y movable, se aplique sucesivamente á todo lo que ejecuta la acción. Pero ¿cómo ha concebido el niño una noción semejante, que parece ser una abstracción del género más sutil? Parece que son los gestos los que se la han dado; las acciones son los objetos naturales de la pantomima que se llama lenguaje de acción. Sin pensar en ello, se gesticula mucho con los niños, los cuales son á su vez grandes gesticuladores. Así, pues, cuando una palabra determinada ha acompañado siempre á ciertos movimientos, ambas ideas se unen entre sí en la cabeza del niño.

Es verdad que muchas palabras que son verbos para nosotros, no lo son siempre para los niños: así, *beber* es para ellos el agua ó la leche, y *pasear*, el aire libre ó la puerta de la calle. Pero cuando ellos empiezan á querer que se obre en consecuencia con esas palabras, toma la acción cada vez más consistencia en su espíritu, y concluyen por referir á ella verdaderamente un signo.

Es de notar que aun los mismos animales comprenden los verbos en tanto que expresan una acción. De esas palabras es de las que nos servimos de ordinario con los perros y los caballos cuando se les quiere hacer obedecer, y entonces las empleamos naturalmente en imperativo. El niño, como los negros, no hace uso al principio más que del infinitivo; como no se forma idea alguna de los tiempos y no comprende sino mucho más tarde los pronombres, se halla reducido á ese modo.

Dos palabras que el niño aprende muy pronto, las partículas *sí* y *no*, son también traducciones de gestos. Designan el acto material de aceptar ó rechazar, y vienen á ser por esto verbos; son *velle* y *nolle*, querer y no querer. *No*, es frecuentemente empleado por el niño, que expresa en palabras su repugnancia; pero cuando la cosa que se le ofrece es agradable, se precipita para cogerla con tal vivacidad, que la palabra es inútil.

Hay en seguida algunos adjetivos que se introducen en su cerebro; tales son los que expresan sensaciones muy señaladas, y entre ellos el adjetivo *bonito*.

Al principio emplea el niño esas diversas palabras sin unir las entre sí, pero fácilmente puede juzgarse que su espíritu las junta. Así, un niño que veía á su padre cerca del fuego, decía al punto: *papá, mamá, calor*, dejando á un lado las palabras intermediarias. En este grado tan poco adelantado de desenvolvimiento, enuncian los niños continuamente observaciones desinteresadas, sin otro motivo que el placer de enunciarlas.

Reflexionando, se viene en conocimiento de que esas tres clases de palabras pronunciadas antes que las otras en la primera edad — los nombres, los verbos y los adjetivos — son verdaderamente la materia y como el cuerpo del discurso, en cuanto que expresan los grandes intereses del alma en este mundo: el de distinguir los objetos exteriores por los nombres; el de definir sus propias impresiones por los adjetivos; y, en fin, el de enunciar sus determinaciones por los verbos. Hay en esto conocer, sentir y querer: todo el hombre.

Esas palabras tienen, pues, importancia para el niño; pero ¿cómo sucede que concluya éste por emplear otras, á las cuales parece difícil que dé un sonido? ¿Cómo llega á comprender las preposiciones, las conjunciones, los adverbios, esos términos sin número que son como instrumentos con los cuales se disponen, se separan, se encadenan, se modifican de mil maneras las grandes piezas del discurso? ¿Qué uso hace de esos *por*, de esos *con*, de esos *aunque*, de esos *como*, cuya significación tal vez no haya persona, entre diez, que sepa definir?

Ellos los emplean muy á propósito tan luego como los han retenido; pero esto es precisamente lo que parece incomprendible.

Se lo explica nuestra autora diciendo que el niño no separa esas palabras de la frase de que forman parte, la cual le parece una sola y grande palabra, cuyo sentido adivina el niño por virtud de la simpatía, y en la que aquellas palabras representan para él lo que para nosotros las sílabas que encontramos por todas partes en el discurso sin atribuirles sentido. Como se ve, la explicación no es muy clara ni satisfactoria.

«Lo que se confunde más en la cabeza del pobre niño, añade la ilustre escritora á que nos referimos, son los pronombres. *Mi* y *yo*, sobre todo, quedan por mucho tiempo para él en obscuridad. Como se aplican solamente á quien los pronuncia, no se emplean sino cuando se habla de sí al niño, que los ve á cada instante cambiar de objeto, sin que nunca sea el objeto él mismo; de aquí que no tenga idea de servirse de ellos. Cuando el niño quiere designar su propia persona, se considera desde fuera, por decirlo así, y habla de él como de otro, llamándose por su nombre; *dar á Alberto*; *llevar á Alberto*: he aquí las expresiones que emplea. En cambio, esos vestigios del lenguaje animal que se han observado en nuestros idiomas, esos gritos que se han recibido en el lenguaje humano bajo el nombre de *interjecciones*, los aplica el niño á maravilla, al punto de no confundirlos ni emplear unos por otros».

Pasa luego Mme. Necker á tratar de la cuestión importante de saber cómo los niños aprenden á servirse de los nombres genéricos, pues concibiéndose bien que refieran un signo á un objeto determinado, no se comprende tan fácilmente que lo apliquen á toda una clase de seres. A este propósito cita el siguiente pasaje de Locke, que ha merecido la aprobación de Condillac: «Las ideas, dice, que los niños se forman de las personas con quienes conversan, son semejantes á las personas mismas, y no son más que particulares... Las ideas que ellos se forman de su nodriza y de su madre están muy trazadas en su espíritu como otros tantos fieles cuadros y representan únicamente esas personas: los nombres que

ellos les dan se terminan en esos individuos. Así, los nombres de ama y de mamá, de que los niños se sirven, se refieren únicamente á esas personas. Cuando después de esto el tiempo y un mayor conocimiento del mundo les hace observar que hay muchos otros seres que por ciertas relaciones comunes de figura y otras cualidades se semejan á su padre, á su madre y á otras personas que están acostumbradas á ver, se forman una idea de la cual encuentran que todos estos seres participan igualmente, y le dan, como á los otros, el nombre de *hombre*. He aquí cómo los niños vienen á tener un nombre genérico y una idea general. Como quiera que sea, ellos no forman nada nuevo, sino que separan solamente de la idea compleja de Pedro, de Juan, de María, lo que era particular á cada uno, y sólo retienen lo que es común á todos». Aceptando el punto de partida, es decir, que el niño empieza por dar un nombre á un objeto particular, Mme. Necker no acepta, y con razón, la manera cómo de eso pasa el niño á la idea general; manera, dice, que no ha debido ser indicada á Locke por la observación, en cuanto que proceder, como éste supone, por separación, por cercenamiento, es decir, por abstracción, se halla poco conforme con la inteligencia de los niños, los cuales, no obstante, emplean ya á los dos años, en opinión de la ilustre escritora, muchos términos generales. Mientras más vaga ha sido la idea del objeto que se les ha nombrado el primero, más fácil es á los niños extenderla á otros objetos: así, los perros y los caballos que ven de lejos, y por lo mismo confundidamente, forman con facilidad para ellos *una especie*. Del mismo modo, cuando de una ojeada abrazan varios objetos parecidos, la idea particular de uno de ellos no se halla tan claramente determinada en su espíritu, y la transportan fácilmente á otros semejantes ó poco diferentes. Después de consideraciones luminosas sobre la causa á que esto se debe, observa atinadamente Mme. Necker, que no debe confundirse con el acto verdadero de la generalización el efecto que la pobreza del lenguaje produce naturalmente en los pueblos no civilizados; pues cuando hay muy pocas palabras en un idioma, ninguna queda limitada á su primera significación y se le

da el nombre de un objeto conocido á todo objeto que se presenta algo semejante. Lo que, en concepto de nuestra autora es perfectamente exacto, es que los nombres de especies y los términos que expresan el plural sirven al niño, por la continuación, para apoderarse de las verdaderas ideas generales: la palabra toma poco á poco consistencia en el espíritu, se convierte á su vez en objeto, y la atención que se lleva sobre la expresión asciende por este peldaño á las abstracciones propiamente dichas: á esto contribuye grandemente la maravillosa facultad de asociación que tienen los niños, en cuyo cerebro todo se encadena y se llama recíprocamente, y las imágenes, despertándose las unas á las otras, arrastran á su vez la palabra.

Fundándose especialmente en las experiencias relativas á los sordomudos, publicadas por M. Itard, afirma Mme. Neker que las facultades físicas, tan notables en su género como las facultades morales, contribuyen á facilitar al niño el aprendizaje del lenguaje (1), no menos que el placer, que, en su concepto, es mejor que la necesidad, un móvil para el niño, el cual hace discursos mucho mayores estando contento que disgustado, y hasta se torna elocuente cuando se halla animado por la alegría ó por la esperanza, al contrario de lo que sucede en la situación opuesta. La prodigiosa disposición que tienen los niños para aprender á hablar, pierde su primitiva virtud cuando el espíritu adquiere cierto desenvolvimiento, por lo cual se observa que los niños de cuatro ó cinco años aprenden pocas palabras, y que cuando empiezan á leer no comprenden

(1) Después de dar el pormenor de sus experiencias, dice M. ITARD, que era un excelente observador y un hábil médico: «Así, he aquí comprobada esta superioridad de imitación vocal que tiene el niño de corta edad sobre el adolescente, superioridad fundada en dos diferencias bien marcadas y bien establecidas por mis propias experiencias, de las cuales resulta: 1.º, que el niño imita de su propio movimiento, mientras que en el adolescente es preciso que la imitación sea provocada; 2.º, que el niño no tiene necesidad para hablar más que de oír, cuando para realizar la misma función tiene el adolescente precisión de escuchar y de mirar».

una multitud de términos de que delante de ellos nos servimos en la conversación : diríase que una vez que han adquirido su pequeño tesoro de palabras, quieren descansar y no buscan más. Por último, observa Mme. Necker que la facilidad en expresarse, que es muy desigual en los niños, no es generalmente proporcionada á la medida de su inteligencia : con frecuencia una locución agradable y rápida no prueba otra cosa que el talento de retener frases hechas, mientras que una manera de hablar más laboriosa y menos regular denota un trabajo interior y el cuidado de confrontar la expresión con el pensamiento.

Después de hacer notar la disposición que tienen los niños para aprender las lenguas extrañas, lo que explica por el hecho de que lo mismo que un solo signo puede servir á los niños para designar varios objetos, un solo objeto es con frecuencia representado en su espíritu por diferentes signos, concluye la ilustre pedagoga con el siguiente pasaje, que entraña un consejo de la más alta importancia para la educación, por más que sea muy común desatenderlo y nada frecuente dar á la enseñanza del lenguaje el sentido que en ese pasaje se indica, y que dista mucho de ser el que impone el formalismo de los estudios gramaticales. Dice así el párrafo en cuestión :

« Pero el hábito de hablar correctamente la lengua materna será siempre el más esencial para los niños. Una falta, que por no ser grave no es menos difícil de reparar en la educación, es la de desatender á este respecto el empleo de los dones tan particulares de la primera edad. Los antiguos no tenían que reprocharse semejante injusticia, pues los cuidados que daban desde la cuna á la enunciación parecerían actualmente minuciosos y pedantescos. Pero, sobre todo, en los países en que la pronunciación es viciosa y las locuciones lo son también frecuentemente, semejantes cuidados serían un correctivo feliz á los malos efectos del ejemplo. No se trata aquí sólo de un adorno, puesto que no puede mirarse como cosa frívola lo que constituye el más poderoso medio de influir sobre la imaginación. El lenguaje es el exterior del alma, y

¡qué imperio no se ejerce mediante él sobre el bienestar y la moralidad de los demás!»

148. En conclusión : según las opiniones registradas en las páginas que preceden, y otras de no menos autoridad de que no hemos hecho mérito en el decurso del párrafo á que ponemos fin con este resumen, cabe decir, respecto de la edad en que comienzan á hablar los niños, que, por lo general, y salvo las diferencias tan grandes que ofrecen á este respecto, empiezan á balbucear sus primeras palabras inteligentes hacia la mitad del segundo año de su vida, y que en el curso del tercer año adquieren todo lo esencial de la facultad del lenguaje (1).

Semejante resultado implica un trabajo de preparación que comienza con la primera hora de la vida : «Desde que nace, dice Compayré, el niño aprende á hablar, y durante dos

(1) Madame NECKER afirma que un niño en buenas condiciones habla bastante bien á los dos años. COMPAYRÉ dice que los niños por él observados, sin ser menos inteligentes que otros, lo han hecho más tarde. El hijo de TIEDEMANN tenía veintitrés meses cuando pronunció sus primeras palabras completas, que eran muy cortas todavía. El de PREYER, también á los veintitrés meses enunció su primer juicio en el lenguaje usual, y asimismo en frase breve, de una sola palabra.—Acerca del asunto tan interesante y tan dilucidado del lenguaje en los niños, deben consultarse, además de las obras citadas antes, la del mencionado COMPAYRÉ (*La evolución intelectual y moral del niño*), cuyo capítulo XI *Cómo el niño aprende á hablar* : págs. de la 248 á la 254) es un resumen muy completo de las principales observaciones hechas acerca de la materia y de las opiniones relativas á la misma; y la del tantas veces mentado PREYER (*El alma del niño*), en la que, de las 559 páginas de que consta, se consagran 200, es decir, más de la tercera parte, á la cuestión del lenguaje infantil. Aparte de los dos extensos capítulos destinados en esta obra á dicho asunto (XVII : *Adquisición del lenguaje*; XVIII : *Primeras palabras y comienzo del lenguaje en el niño observado cotidianamente durante tres años*), contiene el libro de PREYER un *Apéndice (Observaciones comparadas sobre la manera como los niños alemanes y extranjeros — téngase en cuenta que Preyer es alemán — aprenden á hablar)*, en el que se resumen los resultados de las observaciones hechas por Segismund, Löbisch, Wyma, Strümpeli, Darwin, Vierordt, Schultze, Lindner, Mme. Friedemann, Haldemann, Holden, Perez, De- yerand y Mme. de Taube.

ó tres años puede decirse que ningún día, ningún momento es perdido para el laborioso aprendizaje de la palabra», cuya evolución es como sigue :

Primero, las manifestaciones vocales del niño son absolutamente espontáneas, ni imitadas ni repetidas, no teniendo para aquél ningún sentido ni significación intencional, pues son meros actos mecánicos en los que la inteligencia no tiene parte alguna. En un segundo período ó etapa, esas manifestaciones vocales, espontáneas y automáticas, se convierten, y bien pronto, en actos reflejos, determinados por las impresiones acústicas : el niño es impulsado en este período, por una especie de imitación difusa, á gritar, á emitir sonidos; es provocado, por decirlo así, por el ruido, que más ó menos confusamente impresiona su oído. En un tercer período ó etapa, los primeros ensayos de articulaciones, dejando de ser fenómenos reflejos ó automáticos, se tornan en signos verdaderos que el niño emplea para expresar lo que siente y lo que ve, interpretando, antes que el sentido de los sonidos que él emite, el de los que oye : comprende la palabra de otro antes que la suya propia; á esta interpretación de la palabra de los demás, acompaña la de los gestos de las personas que le rodean. Por último, en un cuarto período, el niño muestra su inteligencia, no sólo en la interpretación de los signos que percibe, sino también en el empleo de los que él mismo emite; bien entendido que, antes que las palabras, son los gestos los que emplea el niño para significar sus deseos, sus emociones y sus ideas : el lenguaje mímico prepara el lenguaje de la palabra (1).

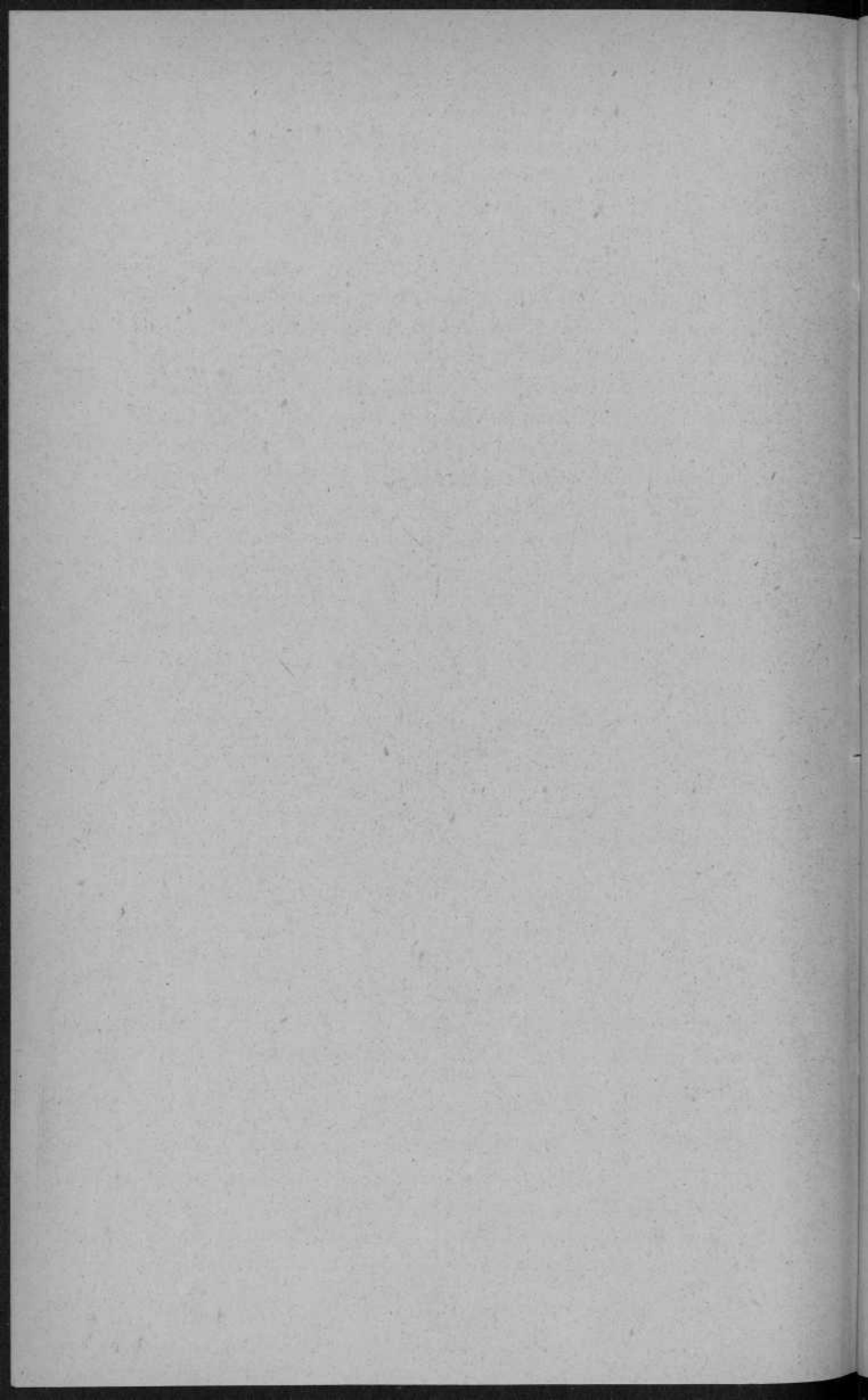
Mediante este proceso, y con su lógica instintiva para la formación de palabras y la construcción de frases, y la ayuda de su experiencia y del desenvolvimiento gradual de su intelecto, llega el niño al uso consciente del lenguaje, dándose cuenta exacta del que emplea é interpretando con exactitud el empleado por los demás. De semejante progreso es gran auxi-

(1) Véase el capítulo citado en la nota precedente, de la obra de M. COMPAYRÉ, del que este párrafo es un resumen muy abreviado.

liar la enseñanza inteligente y el ejercicio, no menos inteligente y continuado, de la lectura.

«El progreso del lenguaje en el niño, advierte uno de los autores que más hemos citado á propósito de este tema, no podría representarse por una línea recta y continua, sino por una línea quebrada, que á veces vuelve sobre sí misma antes de ir más allá. Aun en la edad en que el niño, en virtud de pequeños esfuerzos, articula distintamente, se ven reaparecer los sonidos inarticulados; lo mismo sucede respecto de la palabrería inconsciente cuando él puede decir ya palabras inteligentes; del monólogo cuando puede dialogar en cierta medida, y de la incapacidad de repetir ó de comprender ciertas palabras cuando las ha imitado é interpretado más difíciles. Todo se mezcla y embrolla en la marcha del niño en busca del lenguaje. Las diversas facultades interesadas no caminan al mismo paso. Y, por ejemplo, el mecanismo material de la palabra puede ser todavía muy imperfecto, cuando la inteligencia se halla en estado de darse cuenta del sentido de muchas palabras».

De todas suertes, el progreso que se nota en el curso de las etapas señaladas más arriba, al final de las cuales el niño sabe ya pronunciar, repetir y, en fin, interpretar las palabras, es de la mayor importancia como base de ulteriores progresos; desde entonces se puede decir que hablan los niños y que la inteligencia y, en general, el espíritu, tiene un instrumento de expresión y manifestación, que, á la vez que para la adquisición de conocimientos, le sirve para ensanchar y perfeccionar el lenguaje mismo del niño.



PARTE TERCERA

BOSQUEJO DEL DESENVOLVIMIENTO DEL HOMBRE

149. Resumen respecto del contenido y objeto de las dos partes precedentes de la Antropología pedagógica. — 150. Indicaciones acerca de la necesidad y el objeto de la tercera parte: carácter que tendrá en nuestra obra. — 151. Principios en que se apoya la ley general del desenvolvimiento del hombre. — 152. Examen del principio de la asimilación. — 153. Ídem del del ejercicio. — 154. Ídem del de la solidaridad. — 155. Exposición de la ley que preside al total desenvolvimiento del hombre. Conclusión que de ello se desprende.

149. En los capítulos que preceden, que constituyen lo que, según lo dicho antes de ahora, debe ser la segunda parte de la *Antropología pedagógica* (1), hemos procurado estudiar las manifestaciones principales y los progresos del niño desde su nacimiento, distinguiendo en su naturaleza los elementos primitivos y reconociendo las diversas fuerzas que en ella obran, y que existen como en germen en nuestro ser. A este intento, hemos examinado por separado cada uno de los elementos constitutivos é integrantes de la naturaleza humana,

(4) Véase el tomo III, *Prolegómenos*, núms. 26 al 31. — Conviene advertir que no es rigurosamente obligado dar separadamente cada una de estas partes; pueden darse juntos los conocimientos que las constituyen al tratar de cada esfera de nuestra naturaleza. Así, por ejemplo, al estudiar la memoria, cabe muy bien hacerlo en el hombre ó en general, y á continuación en el niño, cual se hace en las obras de Psicología aplicada á la educación. Es cuestión de método ó mejor de plan. Cada cual puede adoptar el que mejor le parezca. Al seguir nosotros el que hemos expuesto, lo hemos hecho con la intención de presentar con toda claridad el cuadro de los conocimientos que comprendemos en cada una de las dos partes que principalmente han de concurrir á la construcción de la Antropología pedagógica; pero no vemos inconveniente alguno en que se refundan en un todo los elementos de ambas.

y valiéndonos del análisis y de la observación, tanto de carácter psicológico como fisiológico, hemos procurado sorprender hasta las más tenues manifestaciones de la vida infantil, sobre todo por lo que respecta al primer período de formación del niño.

Sin pretender haber llevado á cabo un trabajo completo por lo que concierne á la construcción de la segunda parte de la Antropología pedagógica, ó mejor, del estudio del niño, creemos haber reunido los materiales necesarios y dado las direcciones suficientes para que, con probabilidades de éxito, pueda realizarse, completándolo con lo que nosotros hayamos dejado por hacer.

El estudio separado que hemos hecho de cada uno de los diversos elementos constitutivos de nuestra naturaleza, responde á que la educación, con ser una, entraña diversidad de fines y necesita, para realizarlos, conocer en sí propios cada uno de esos elementos, con el fin de ver qué medios de acción debe emplear para desenvolverlos y dirigirlos (1), teniendo en cuenta las peculiares circunstancias de los educandos, y en especial sus caracteres, y en vista siempre de lo que es en sí la naturaleza humana, y muy particularmente la del niño. Tal es el objeto principal del estudio que hemos hecho en el tomo III y en los capítulos que anteceden del presente.

150. Empero esto no basta, como á su tiempo dijimos. No obstante lo que acabamos de manifestar, en la naturaleza del hombre se da una unidad que la hace realmente indivisible, y con arreglo á la cual se desenvuelve todo nuestro ser. Revélase esta unidad, no sólo en la unión del espíritu y del cuerpo, sino también en el concierto, en la armonía y en las relaciones con que funcionan todos los órganos del cuerpo y todas las facultades del alma, al punto de constituir por ello un todo orgánico y armónico, en el que el desenvolvimiento

(1) Respecto de este particular debe tenerse en cuenta lo que decimos al tratar de la unidad de la educación, en el tomo I, sección 2.^a, cap. V, núm. 7, pág. 444, de la edición primera, y en el núm. 146, páginas 351-352, de la segunda.

de unas partes contribuye más ó menos directamente al desenvolvimiento de las restantes y del todo; y de aquí que cuando se obra sobre cualquiera de esas partes, se obra más ó menos sobre las demás, y, en último término, sobre toda nuestra naturaleza. Resulta también de esto la unidad de la educación, según quedó expuesto en el lugar á que hacemos referencia en la nota precedente.

De todo ello surge la necesidad de examinar en su conjunto el modo de acción de todos los elementos que constituyen nuestro ser, teniendo en cuenta la manera cómo todos y cada uno se acrecen y desenvuelven, la influencia que cada cual ejerce sobre los demás, los nuevos poderes que resultan de su combinación y las relaciones que los unen en esa unidad á que nos referimos. Mediante semejante estudio, que implica una especie de síntesis del que precede, podremos llegar á descubrir la ley general que preside al desenvolvimiento del hombre; ley que en suma nos daría la teoría de la educación, es decir, de la ciencia de educar considerada como resultado de la unidad á que antes nos hemos referido, ó sea la teoría de la educación fundada en los principios fijos y universales que deben regir el método práctico de educar.

Tal es el objeto del estudio que ahora emprendemos, y que es lo que constituye la tercera y última parte de la Antropología pedagógica, según el concepto que de esta ciencia dimos en los *Prolegómenos* á que antes nos hemos referido.—Teniendo en cuenta los desenvolvimientos, á veces minuciosos, que hemos dado á las dos partes anteriores, señaladamente á la segunda, se comprende que no tenemos ahora necesidad de entrar en muchos pormenores ni de ser muy extensos, por lo que habremos de limitarnos á meras indicaciones que den por resultado, no un verdadero estudio de la materia, sino un *boceto del desenvolvimiento del hombre*, que nos permita apreciar en su conjunto y en sus leyes generales la marcha que sigue en su desarrollo nuestra naturaleza, considerada desde el punto de vista de su unidad.

151. Habiendo dado ya, como lo hemos hecho, idea de lo que se entiende por desarrollo ó desenvolvimiento del hom-

bre (1), no necesitamos ahora más que determinar las leyes que lo rigen.

Como principio ó ley en cuya virtud ese desarrollo se realiza, considérase por todos el *ejercicio*, que es tenido como el modo total del proceso del desenvolvimiento humano. Partiendo de esta base, fórmulase el principio ó la ley en cuestión en estos términos: siguiendo la progresión normal de la naturaleza infantil, vemos que al principio se acrecientan las fuerzas y después se desenvuelven por el *ejercicio*; que en seguida se ejercitan estas mismas fuerzas y se hacen productoras, adquiriendo, en fin, el niño el conocimiento de sus fuerzas por los efectos producidos, por el uso (ó sea el ejercicio) de sus propias fuerzas (2). El mismo principio lo había formulado Pestalozzi de este modo: «La naturaleza desenvuelve todas las fuerzas de la humanidad por el ejercicio, y de su empleo les viene el crecimiento».

Sin duda que así por lo que respecta á la naturaleza intelectual y moral, como á la física, el ejercicio suministra á la educación su único medio directo y eficaz de desenvolver en el niño sus diversos poderes, de mantener entre éstos esa especie de equilibrio necesario á la armonía de un organismo completo y de restablecer este equilibrio cuando por alguna causa se ha roto. Pero esto no basta. Para que las fuerzas de nuestra naturaleza puedan ejercitarse y realizar progresos, necesitan mantenerse y reponerse, algo que apropiarse, que asimilarse, para con ello nutrir esa naturaleza; faltando este alimento y la correspondiente apropiación, no hay ejercicio posible, y aun cuando lo hubiera, no sería más que el aniquilamiento de aquellas fuerzas. Tenemos, pues, aquí, como condición de vida, y en lo tanto de desarrollo, el principio de la *asimilación*. Mas éste y el del ejercicio no bastarían tampoco

(1) Véase lo que hemos dicho en el tomo I, sección 2.^a, cap. III, número 1, de la primera edición (pág. 81) y en el núm. 103 (pág. 264-264) de la segunda, en los *Prolegómenos* que preceden al volumen III, y en el núm. 32 del presente, principalmente.

(2) En estos términos formula Fræbel la ley que nos ocupa, en su obra *La educación del hombre*.

por sí solos para el desenvolvimiento de nuestro ser, si las diversas fuerzas que lo constituyen vivieran como aisladas y sin ningún género de relaciones. Sucedería en este caso que ninguna podría desarrollarse cabalmente, y sucedería con perjuicio del todo y menoscabo del equilibrio á que antes nos hemos referido. De aquí que el principio de la *solidaridad* entre las diversas partes constitutivas de nuestra naturaleza, se imponga también como una condición necesaria de nuestro desarrollo, y, como los dos anteriores, deba tenerse en cuenta para conocer las leyes en cuya virtud se lleva á cabo el desenvolvimiento del hombre.

Por lo tanto, importa que nos detengamos algo á considerar la *asimilación*, el *ejercicio* y la *solidaridad*, como factores de ese desenvolvimiento, y que lo hagamos, no sólo para ver en qué consisten y de qué manera se dan, sino también para que examinemos si realmente son aplicables, lo mismo que á la naturaleza física, á la intelectual y á la moral y, en lo tanto, al total desarrollo del hombre.

152. *De la asimilación.* — Considerémosla primero solamente con relación al cuerpo. ¿Qué sucede en éste? Que mediante el trabajo de asimilación, que es como el principio misterioso de toda vida orgánica, el cuerpo del niño se apropia desde que tiene vida las partes nutritivas de cuerpos extraños, y, haciéndolas circular por todos sus miembros y depositándolas en todos sus órganos, las convierte en su propia substancia. Mediante este trabajo de asimilación se ponen en ejercicio todas las funciones nutritivas y, en lo tanto, los órganos correspondientes, los cuales, no sólo se fortifican y desarrollan con ello, sino que hasta dan nacimiento á nuevos órganos, los dientes, por ejemplo. Como sobre el proceso nutritivo hemos dado en el tomo III las nociones necesarias, no debemos ahora añadir más sino que todo lo que el organismo adquiere después del nacimiento es fruto de su propio trabajo, pues no se apropia nada que no le sea asimilado por la labor de sus propios órganos, y que la materia asimilada se convierte á su vez en órgano y, en lo tanto, sirve de instrumento á nuevos desenvolvimientos.

¿Es aplicable este principio ó ley del organismo al espíritu? Observemos primeramente que así como el cuerpo, necesita el espíritu de alimento para vivir y desarrollarse, y que este alimento lo constituyen las ideas, los conocimientos, los sentimientos, etc.; y añadamos que, para que estos alimentos le sirvan, necesita digerirlos, apropiárselos por medio de la asimilación, del mismo modo que el cuerpo necesita apropiarse los alimentos materiales (1). ¿Y cómo realiza el espíritu este trabajo de apropiación? Pues por medio de sus diversas facultades, que para este efecto son al alma lo que los órganos al cuerpo. Así, por ejemplo, nosotros no adquirimos ni nos apropiamos conocimientos más que por medio del trabajo de las facultades intelectuales, las cuales no se ejercitan sino elaborando conocimientos, como los órganos de la nutrición no se ejercitan sino elaborando alimentos: lo propio puede afirmarse respecto de las facultades morales. Síguese de esto que lo mismo que es necesario un trabajo de nuestros órganos digestivos para alimentarnos, es menester un trabajo de nuestras facultades intelectuales para ilustrarnos y un trabajo de nuestras facultades morales para moralizarnos. Observemos, además, que las ideas, los conocimientos, los sentimientos que de este modo se apropia ó se asimila el espíritu vienen necesariamente á unirse á los anteriormente adquiridos y, por lo mismo, á aumentar el poder de nuestras facultades, de las que en cierto modo quedan como formando parte, dando lugar á la adquisición de otros nuevos.

El principio de la asimilación es, pues, una ley que lo mismo rige el desenvolvimiento del cuerpo que el del espíritu,

(1) Las frases que diariamente oímos y empleamos: «Fulano no ha digerido bien esas ideas»; «Mengano se ha asimilado bien tales ó cuales conocimientos y sentimientos»; «es menester preparar las facultades para que puedan digerir el alimento que se les da, se asimilen lo que se les enseña», y otras por el estilo, vienen en apoyo de esta afirmación. Por otra parte, es cosa corriente, al estudiar el espíritu, considerarlo como un organismo; como tal se consideran también cada una de las tres facultades principales del alma.

y dentro de éste, lo mismo el de la inteligencia que el de la sensibilidad y la voluntad.

153. *Del ejercicio.* — Todo organismo es activo y, en lo tanto, tiene la facultad de ejercitarse, de poner en acción sus poderes y energías: el cuerpo humano se halla, por lo mismo, en este caso. Al principio es débil el ejercicio en el niño, que al nacer trae ya ejercitados los órganos de nutrición, y continúa ejercitándolos mediante el trabajo de asimilación, que poco á poco, es decir, á medida que se ejercita más, va siendo mayor y haciendo que los órganos respectivos se fortifiquen y aumenten. Poco á poco también entran en juego los demás órganos del cuerpo, con lo cual se fortifican y aumentan, siendo, por lo tanto, capaces de mayor ejercicio, el cual conduce á su vez á nuevos progresos de los órganos correspondientes, y, en último término, del cuerpo entero, cuyo desarrollo es resultado del desarrollo de todos los órganos. La prueba de que el ejercicio es condición de desarrollo en el organismo, la suministra, además de lo que acabamos de indicar, el hecho de que mediante la gimnasia y otros ejercicios físicos podemos desarrollar todo el cuerpo ó determinadas partes de él. Otra prueba de lo mismo nos la da el hecho de que en la juventud, y aun en la edad madura, los miembros empleados en un trabajo constante adquieren un desenvolvimiento notable, mientras que los que quedan inactivos son más pequeños y débiles. Así, por ejemplo, los sastres y los zapateros tienen los brazos fuertes y las piernas débiles, mientras que á los peones camineros les sucede lo contrario; los que, como los herreros y los caldereros, no emplean en su trabajo más que el brazo derecho, tienen la espalda, el brazo y la mano del costado derecho mucho más fuertes, más desarrollados que los del izquierdo. Resulta de esto que los órganos del cuerpo (y en su consecuencia éste también) se fortifican y aumentan por el ejercicio, y en razón de su actividad, y disminuyen y se debilitan en la inacción continua ó prolongada. El niño aprende á servirse de sus extremidades superiores é inferiores, mediante el ejercicio de ellas, esto es, alargándolas, como para andar y coger las cosas; si no las sometiera á este ejercicio constante

y progresivo, no se le desarrollarían ni llegaría á poder servirse de ellas. Añadamos, para terminar este punto, que el ejercicio debe y necesita alternar con el reposo, necesario al organismo para reponer las fuerzas gastadas; un ejercicio excesivo ó prolongado daría resultados contraproducentes, porque no repuestas las fuerzas, llegaría á aniquilarlas mediante la fatiga y la debilidad, producidas por un desgaste de materias que no se reponen. Téngase además en cuenta que todos los órganos no pueden ejercitarse á la vez, pues cada ejercicio exige más ó menos el concurso de la atención, la cual no puede aplicarse á un mismo tiempo á todos los objetos de la actividad humana; de donde resultaría que si la actividad de un órgano fuera constante, otros órganos estarían expuestos á quedar inactivos. El reposo es, pues, una necesidad del organismo, al mismo tiempo que una consecuencia del ejercicio.

Lo que decimos del cuerpo es aplicable á cada una de las facultades del espíritu, y á éste en general, cuyas potencias se presentan al principio casi inactivas y sumamente débiles. Poco á poco, y con el auxilio que le prestan los sentidos, se van despertando á la vida y ejercitándose también débil y paulatinamente. Pero á medida que este ejercicio se continúa, se va haciendo mayor y más fuerte, á la vez que fortifica y acrecienta las respectivas facultades, sirviendo el ejercicio de unas para favorecer el de otras, y en lo tanto para desenvolverlas todas, y en último término, el espíritu, considerado en su totalidad, en cuanto que su desarrollo es resultado del de todas sus facultades. Prueba que el ejercicio es condición de desarrollo en el espíritu (para el cual hay también su gimnasia, que la constituyen las diversas clases de ejercicios intelectuales ó morales), nos la ofrece el hecho, que todos podemos comprobar diariamente, de que aquellas facultades que no se ejercitan quedan estacionadas en el estado casi primitivo, y en lo tanto, débiles y como enfermizas: dígalo si no el estado que en la mayoría de nuestros escolares ofrecen la reflexión, el juicio y el razonamiento á que tan poca atención se presta en no pocas escuelas. Por el contrario, la memoria, que es la que más suele ejercitarse en los escolares á que nos

referimos, ofrece en ellos un desarrollo prodigioso y en realidad exagerado y nocivo. Por medio del ejercicio adquirimos y reformamos nuestros hábitos, los cuales se forman, arraigan y fortifican por la repetición de unos mismos actos, por el ejercicio, mediante el cual se fortifica la voluntad y se desenvuelven los sentimientos, las pasiones, etc. Resulta de esto, que las facultades anímicas (y en su consecuencia el espíritu también) se fortifican y aumentan por el ejercicio y en razón de su actividad, y disminuyen y se debilitan en la inacción continua y prolongada. También tratándose de las facultades del espíritu, debe y necesita el ejercicio alternar con el reposo, por razones análogas á las que con ocasión de este particular hemos indicado respecto del cuerpo. Recordemos que muchas veces atribuimos á falta de aplicación ó á pereza lo que sólo es producto de la fatiga que ha proporcionado á la inteligencia infantil un ejercicio intelectual excesivo ó prolongado, y recordemos también que en estos y análogos motivos se funda la insistencia con que la Pedagogía moderna recomienda la alternativa entre las diversas clases de ejercicios y entre éstos y los recreos.

154. *De la solidaridad.* — Quiere expresarse con este principio las relaciones y la correspondencia que existen entre todos los órganos del cuerpo, al punto de que, al desenvolverse cada uno, contribuye al desenvolvimiento de los demás y al del organismo entero; lo cual revela el carácter orgánico, rítmico y armónico de nuestro cuerpo. El desarrollo de uno de los órganos de la vida nutritiva, por ejemplo, contribuye al desarrollo de los demás de la misma clase, y todos al desarrollo de los de la vida de relación, y viceversa. Mientras que las funciones de relación son absolutamente necesarias para el desempeño de las orgánicas y de las de reproducción, las primeras de éstas sirven más ó menos directamente para asegurar el ejercicio de las restantes y, en general, de todas las que contribuyen á producir la vida del organismo. Esta como asociación, esta solidaridad que existe entre todos los órganos del cuerpo y todas sus funciones, se prueba por multitud de ejemplos que están al alcance de la observación

más somera. Así vemos que el trabajo, v. gr., de los brazos fortifica los músculos del tronco en su parte superior y aun los huesos que rodean la cavidad torácica, de donde resulta que el desenvolvimiento del pecho depende en parte de las extremidades superiores, y de ello se originan ciertos movimientos gimnásticos encaminados á prevenir la tisis. No viven, pues, nuestros órganos y las funciones que desempeñan, en un estado de completa independencia y aislamiento, sino unidos por una especie de solidaridad que dentro de ciertos límites hace que los unos se aprovechen de los progresos de los otros, ó que se resientan de las contrariedades que experimenten.

A cada una de las facultades principales del alma y á ésta es aplicable lo que relativamente á la solidaridad acabamos de decir con relación al cuerpo. Así, fijándonos, por ejemplo, en la inteligencia, vemos que la atención y la memoria concurren á los actos de intuición que nos hacen conocer el mundo exterior y que sin ellas no podría haber juicio, el cual participa evidentemente de todos los progresos de aquéllas, las cuales se aprovechan á su vez del desenvolvimiento del juicio, al que perjudica, así como á la reflexión y al raciocinio, un desenvolvimiento exagerado de la memoria y la imaginación. Lo mismo cabe decir de las demás facultades anímicas. Si consideramos ahora la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad como facultades del espíritu, notaremos entre ellas la misma dependencia y análogas relaciones, el mismo principio de la solidaridad mostrándose constantemente; no aduciendo ejemplos de ello porque oportunamente los hemos expuesto (1).

El mismo principio de solidaridad es aplicable al conjunto de nuestro ser desde el punto de vista de las relaciones que guardan entre sí el espíritu y el cuerpo, que mutuamente se influyen, como plenamente quedó demostrado en el lugar oportuno (2).

(1) Véase lo que, acerca de la influencia que recíprocamente ejercen unas facultades del espíritu sobre las otras, dijimos al tratar de la síntesis anímica. Tomo III, sección 4.^a, cap. V, núms. 312 y siguientes.

(2) Véase lo que decimos en el cap. I de la sección 5.^a, del tomo III.

155. Resulta de las observaciones que preceden, que la *asimilación*, el *ejercicio* y la *solidaridad* constituyen la ley del desenvolvimiento orgánico, y que esta ley preside también al desenvolvimiento de la inteligencia, de la sensibilidad y de la voluntad, y, en último término, y por lo mismo, del ser humano, ó sea del hombre.

En su consecuencia, y haciendo aplicación de dichos principios á toda nuestra naturaleza, en cuanto que en toda ella se revela el carácter orgánico, podemos formular la ley que rige el desenvolvimiento del hombre en estos términos :

1.º Nuestra naturaleza sólo se apropia lo que le ha sido asimilado por el trabajo de sus propios órganos y facultades. Entrando en ella la substancia asimilada (materia en el cuerpo; percepciones, ideas, conocimientos, etc., en el alma), se convierte en órgano ó facultad á su vez y sirve de instrumento á nuevos desenvolvimientos, de lo que resulta que todo progreso se convierte también en causa y medio de un progreso nuevo.

2.º Todo órgano y toda facultad se acrecienta y fortifica por el ejercicio, alternado con el reposo, y en razón de su actividad, y disminuye y se debilita en la inacción continua y prolongada.

3.º La acción de un órgano ó de una facultad que se desenvuelve contribuye más ó menos al desenvolvimiento de los demás órganos y facultades, y, en su consecuencia, al del cuerpo y al del alma, y, en último término, al del hombre en la unidad ó conjunto de su naturaleza.

Tales son los principios que constituyen la ley que preside al desenvolvimiento así del cuerpo como de cada una de las tres grandes facultades ó esferas totales del espíritu, y, como resultado de ello, del hombre en su total naturaleza; ley que podríamos decir que consiste en *el cambio de estados que experimenta nuestro ser en relación con el medio ambiente en que se desarrolla, conforme á la ley de las transformaciones y mediante la asimilación, el ejercicio y la solidaridad.*

Ahora bien : como, según reiteradas veces hemos dicho, la educación consiste en favorecer y dirigir convenientemente

el desenvolvimiento natural en cuya virtud el niño se convierte en hombre, no puede emplear más que medios que conformen con la ley que rige ese desenvolvimiento, por lo que los principios que constituyen dicha ley serán, pues, al mismo tiempo los principios fundamentales de la ciencia de educar. Aplicando esta ley, llegaremos á encontrar la teoría de la educación, cuya base fundamental dejamos ya echada, y seremos llevados á sentar los principios generales y especiales y los medios prácticos de la educación y la enseñanza de la niñez. Tal será el objeto de las partes siguientes de la presente obra.

ÍNDICE

PARTE SEGUNDA

(DE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA)

ESTUDIO DEL NIÑO

	<u>Páginas.</u>
ADVERTENCIA PRELIMINAR.....	5
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>Cuadro general de las primeras manifestaciones de la niñez.</i>	
I. Períodos en que generalmente se encuentra dividida la vida del niño.....	9
II. Exposición sumaria de las principales manifestaciones y los caracteres de la vida del niño en su primer período.....	16
III. Idea general de las principales manifestaciones y los caracteres de la vida infantil en su segundo período.....	24
IV. Breve resumen de las principales manifestaciones y los caracteres de la vida del niño en su tercer período.....	52
V. Síntesis del estudio del niño.....	65
CAPÍTULO II.— <i>Cuadro analítico-experimental de la sensibilidad y el movimiento en el niño.</i>	
Por vía de advertencia.....	70
I. De las sensaciones.....	72
II. Motricidad espontánea, refleja, instintiva y voluntaria.....	90
III. De los sentimientos: su influencia sobre la voluntad y, en general, sobre la acción.....	113

CAPÍTULO III. — *Cuadro analítico-experimental de los fenómenos intelectuales en el niño.*

I. De la atención.....	137
II. La abstracción, la comparación y la generalización.	152
III. De las operaciones intelectuales en el niño.....	173
IV. De la memoria.....	210
V. De la asociación de ideas.....	240
VI. De la imaginación.....	268
VII. De la razón.....	291
VIII. De la conciencia como facultad intelectual. Noción del <i>yo</i> y de la personalidad; la reflexión. Conclusión de la Noología infantil.....	305

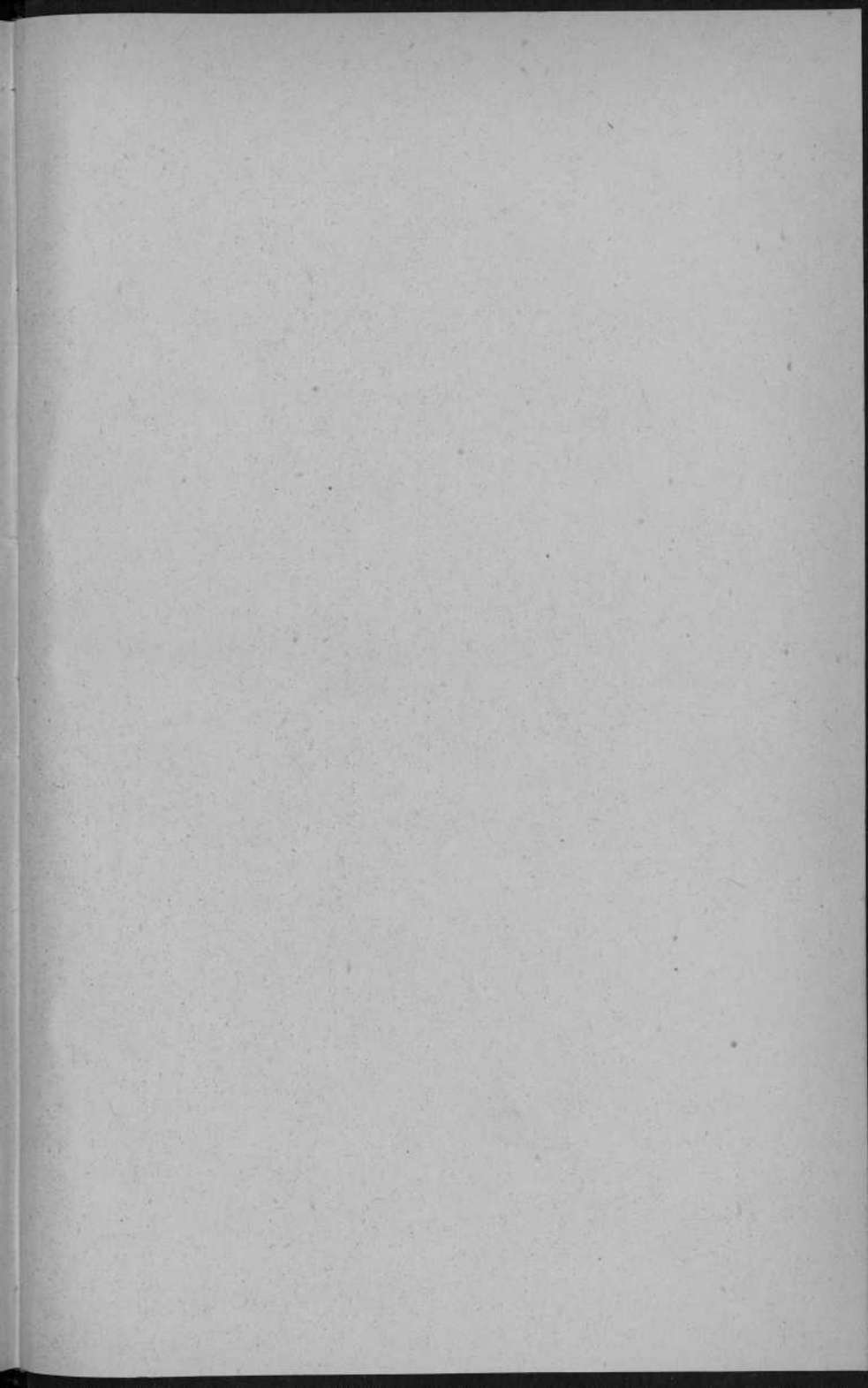
CAPÍTULO IV.—*Cuadro analítico-experimental de la vida moral en el niño.*

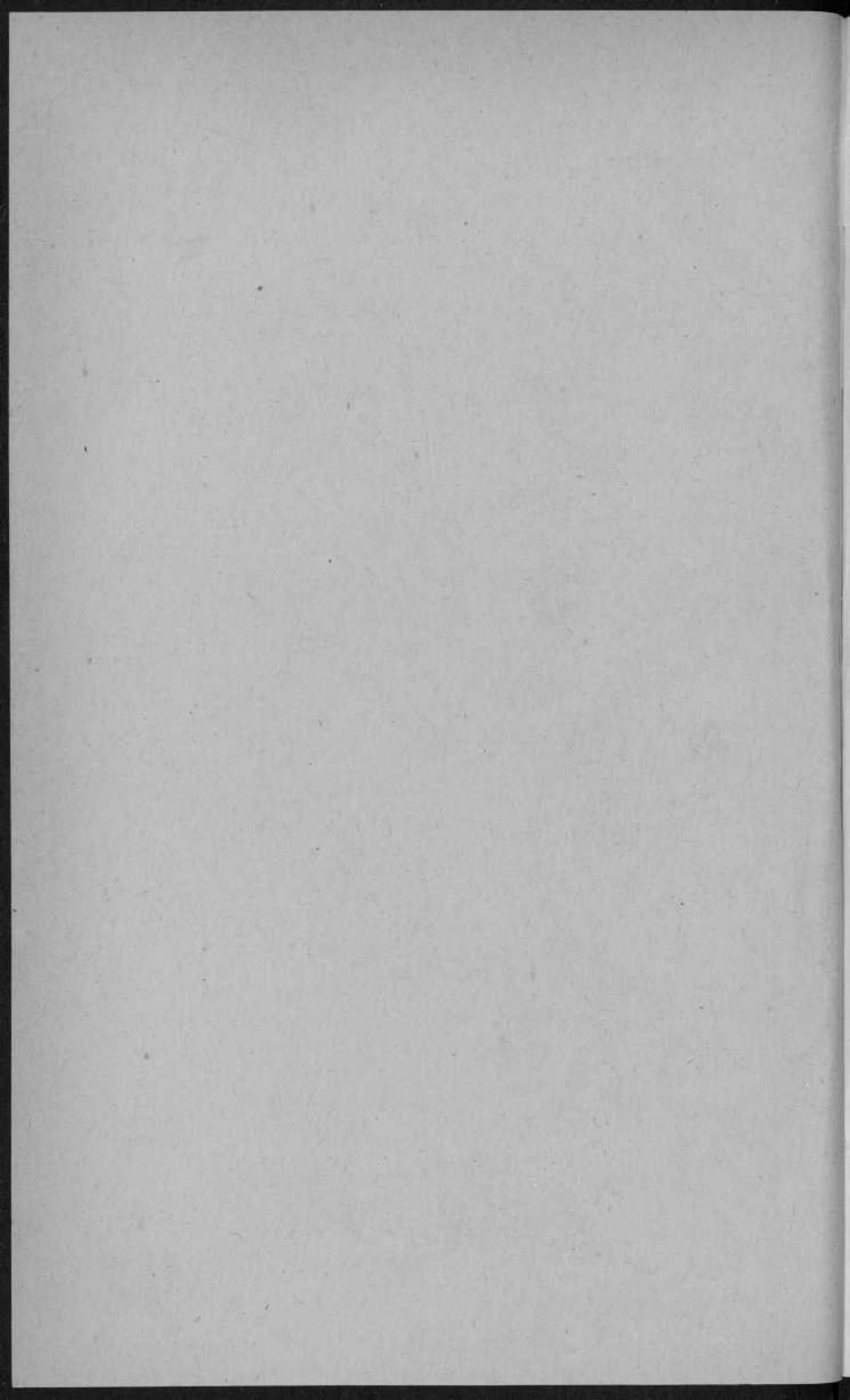
I. La acción. Elementos que constituyen la vida moral.	322
II. La voluntad.....	328
III. El sentido moral.....	336

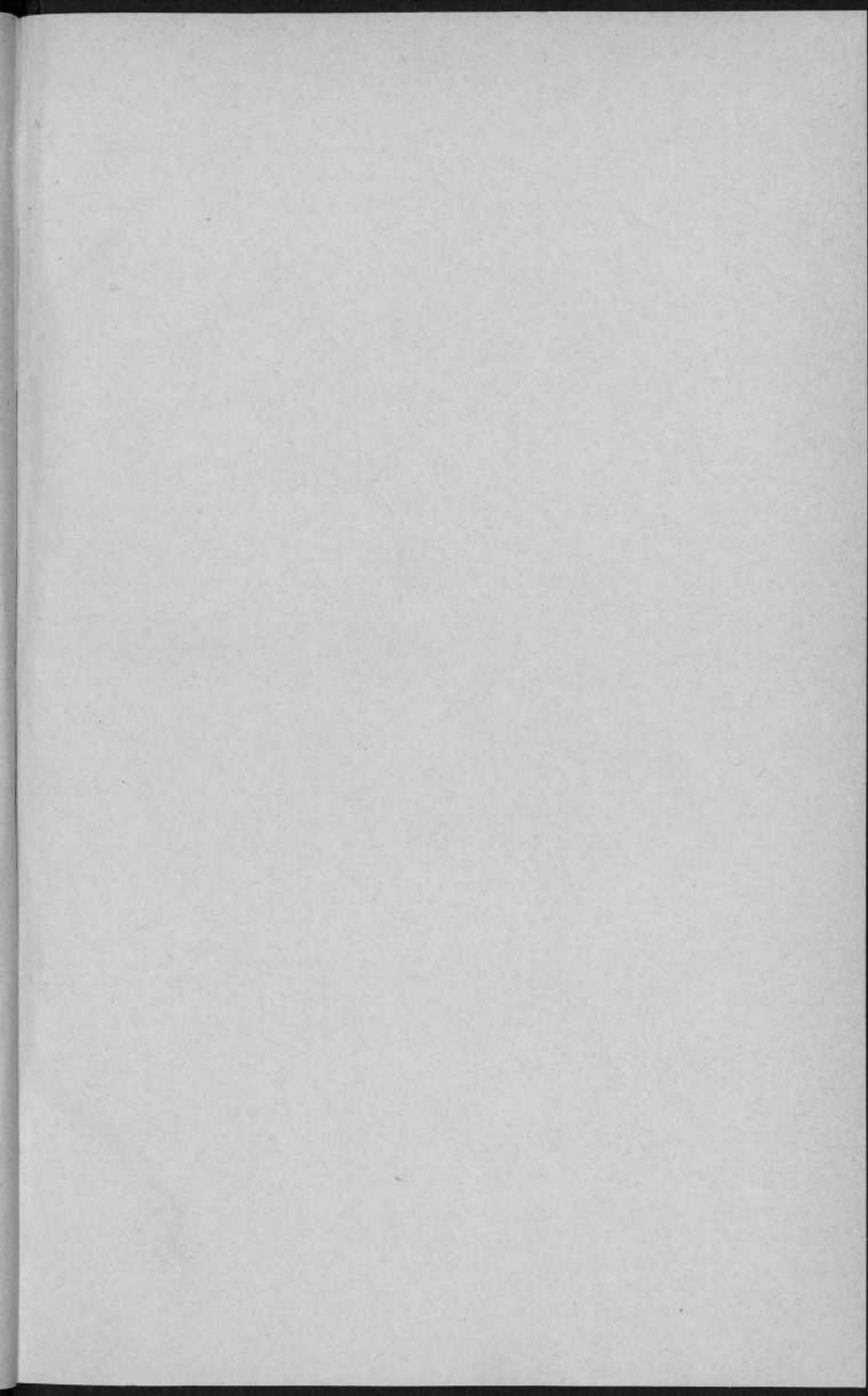
CAPÍTULO V.—*Del lenguaje en los niños.*..... 358

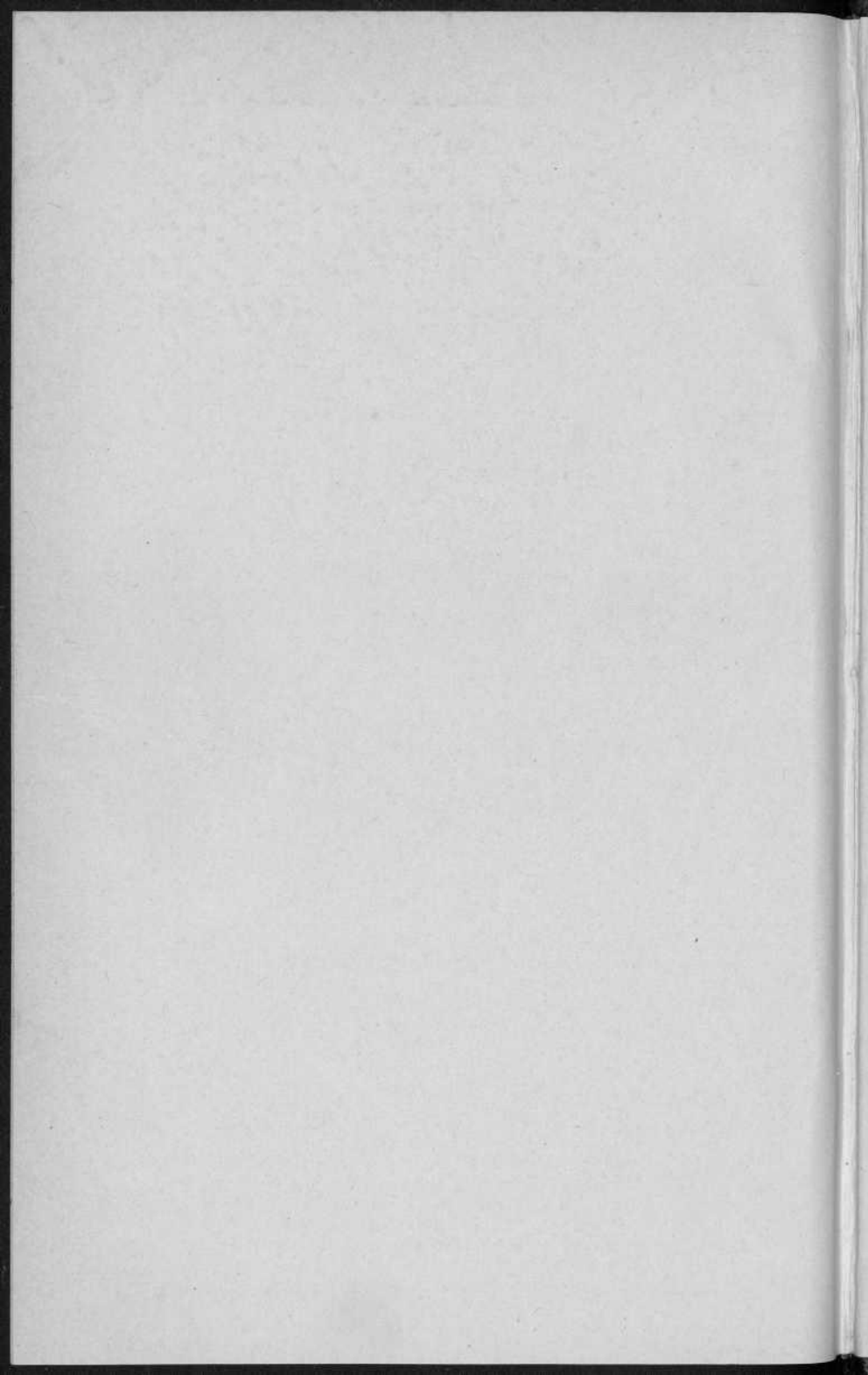
P A R T E T E R C E R A

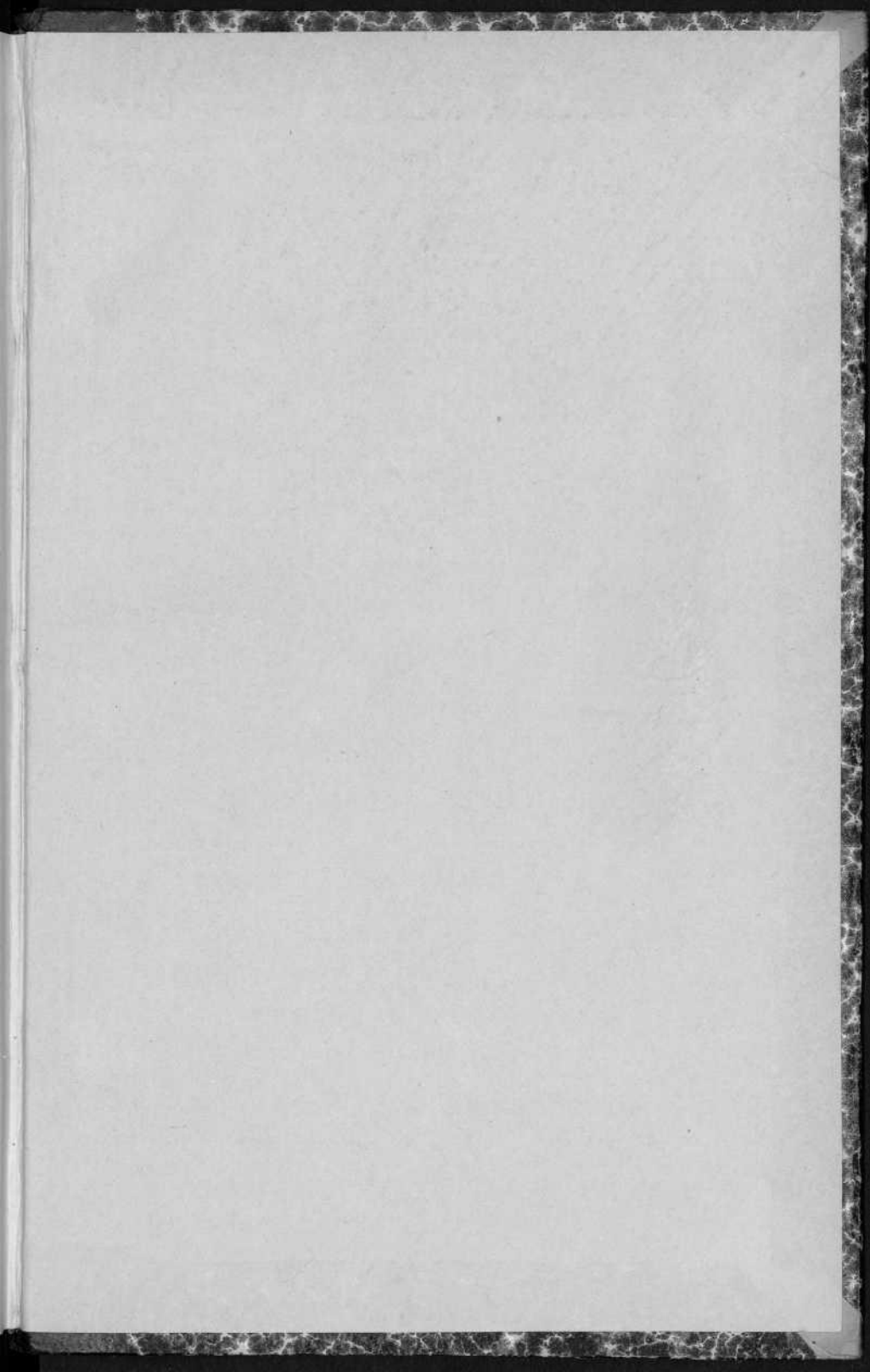
Bosquejo del desenvolvimiento del hombre.....	385
---	-----

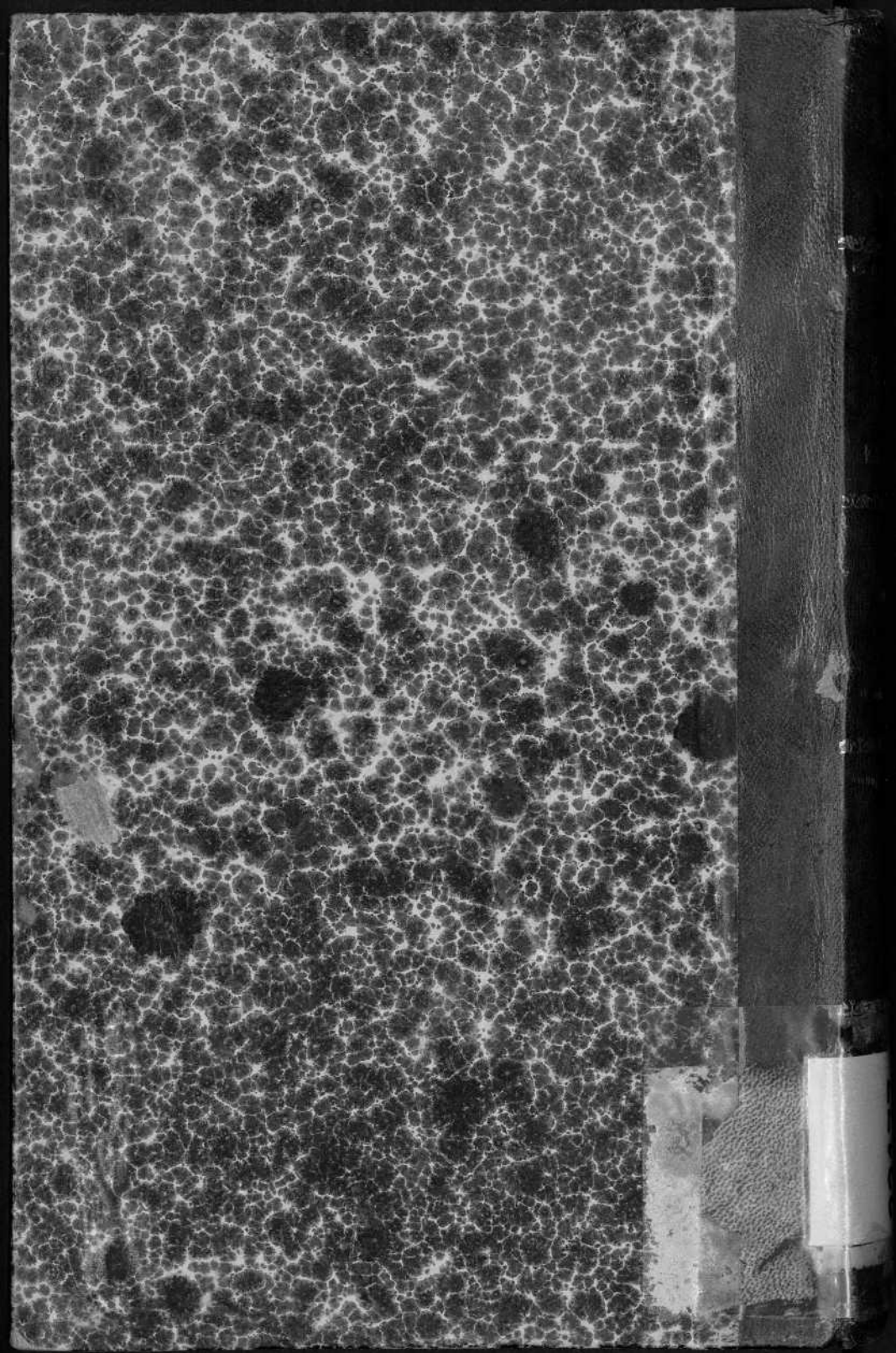












INSTITUTO DE ALICANTO
DE ALICANTO
IIA
EDUCACION
Y LA
ENSEÑANZA

IV

23177

BIBLIOTECA
MUNICIPAL