

actos por inconvenientes, cual son los que denotan rudeza ó suponen violencia personal.

Aunque la disciplina moral se funda de ese modo en la facultad de obligar á la obediencia por el castigo, se la debe distinguir bien de la coacción externa. El obligar por la violencia ó brutalmente no constituye fuerza moral ninguna. La amenaza de un vivo sufrimiento inmediato produce la agitación del terror que paraliza la voluntad, y entonces se obedece maquinalmente por la fuerza abrumadora del miedo; pero esto no es obediencia consciente y voluntaria á la autoridad.

Además, la relación entre la autoridad y la obediencia no puede existir cuando los mandatos se imponen de tal modo que el sujeto puede calcular friamente los placeres y dolores que siguen á la desobediencia, de la misma manera que hubiera de calcular y comparar los de un acto puramente privado y personal. Entonces la voluntad se pone en juego indudablemente para las operaciones de la deliberación y elección; pero no se produce un efecto rigurosamente moral.

La verdadera obediencia á la autoridad se funda en que el gobernado reconoce la superioridad moral y física del que gobierna; y sólo cuando existe ese sentimiento puede haber acto de dominarse propiamente dicho, esto es, subordinación consciente de un impulso inferior á un principio superior de acción. Esta actitud de sumisión á la autoridad presupone, por una parte, la posición y cualidades á propósito para inspirar respeto, y por otra parte disposición á la reverencia y á ceder ante la superioridad intelectual y moral.

En los niños, ese modo de comprender la autoridad es parcialmente instintivo, como también es en parte resultado de haber percibido una relación especial de dependencia de los padres ú otras personas, y producto de

la diaria experiencia de su sabiduría y bondad. El efecto de la costumbre y de la asociación especial con una persona, de desarrollar ese sentimiento, se nota en el hecho conocido de que el niño habitualmente sumiso á sus mayores se resiste con violencia á la autoridad que un extraño quiera ejercer.

Si bien al principio el respeto á la autoridad que induce á la obediencia tiene mucho de sentimiento inspirado por una persona, se convierte gradualmente en apreciación más intelectual de las funciones morales del que gobierna como representante y defensor de la ley moral impersonal.

Fines y fundamentos de la primera disciplina.— Se admite generalmente que el niño debe estar sometido á la autoridad y mando. Su ignorancia é incapacidad para decidir acerca de las cosas exige ciertos mandatos por parte de las personas encargadas del niño; y esos mandatos tienen por objeto, entre otras cosas, el librar al niño de los malos efectos de su ignorancia y falta de previsión. Cuando se le manda, por ejemplo, que no juegue con la vela encendida, lo que se procura es guardarle del daño físico; y en general se considera que tales prohibiciones son necesarias. El dejar á los niños enteramente á merced de la disciplina de las consecuencias, en forma de castigo de la naturaleza por infringir sus leyes, sería un experimento harto peligroso para que lo hiciera un padre amante de sus hijos. Y aun más tarde también es preciso guardar al niño de los males físicos, como v. gr. los que resultan de excederse en los placeres de la mesa.

Pero el instituir la disciplina primera tiene otros fines y usos. Como educación *moral*, tiene por objeto dirigir las acciones por el camino del bien ó de la virtud, formando buenos hábitos morales y carácter.

Probablemente se concederá que para los fines morales se necesita de algún dominio externo de los actos del niño por la disciplina y la restricción. Hasta quien tenga la opinión más optimista acerca de la naturaleza del niño, habrá de reconocer la existencia de impulsos naturales, como los de la gula y la codicia, que han de reprimirse con firmeza. Y no puede sostenerse que las consecuencias naturales de las malas acciones, al hacer perder la sociedad y confianza de los padres, sean cosas con que pueda contarse en los primeros años de la vida para apartar al niño de esas acciones; aun cuando esos castigos naturales fueran suficientes para contener al niño, no tenderían á desarrollar una verdadera disposición moral en favor de la buena conducta. Como ya se ha indicado, el sostener y ejercer la autoridad sobre el niño, el hacerle persuadirse de que hay una voluntad superior á la suya y á la cual tiene que obedecer, es condición indispensable para que adquiera el sentido del deber.

Puede afirmarse que la obediencia, en el sentido que le hemos dado, es en sí misma un hábito moral que constituye realmente una virtud principal en el niño. La disposición á reprimir el deseo personal por obedecer á un mandato que se considera autoritario, sólo puede adquirirse mediante cierta suma de esfuerzos de la voluntad y por la reflexión sobre el valor verdadero de las cosas.

Con todo, el considerar la obediencia á la autoridad personal como un fin en sí misma, es un error fatal y común. Lo que hace de la obediencia del niño un ejercicio moral es la confusa ó incierta aprehensión de lo razonable y moralmente obligatorio del mandato; siendo el fin último de la disciplina moral el de fortalecer ese sentimiento y convertir así la sumisión á una perso-

na en sumisión á una ley que esa persona representa. Sólo cuando se logra producir esa superior obediencia á la ley ó principio es cuando puede decirse que la autoridad ha hecho lo que le corresponde. Los mandatos son los medios que sirven necesaria y temporalmente para formar el hábito de la buena conducta. ⁶⁹

Condiciones de la disciplina moral.—Por disciplina moral se entiende un sistema de reglas morales propiamente expresadas, comprendidas y puestas en vigor. La primera condición para formar ese sistema es la imposición de mandatos *generales* ó reglas para obrar. El ejercicio de la autoridad en lo que se refiere á la prohibición de actos aislados, no es disciplina. No gobierna moralmente la madre que de continuo dice al niño: "No hagas esto"; que al verle ejecutar tal ó cual acto le llama "Pícaro," ó le da un golpe, sin hacerle comprender qué parte del acto es la prohibida. El que gobierna ha de imponer reglas generales que enseñen al sujeto la manera de obrar en cierta clase de casos.

Para que una regla pueda producir efectos ha de satisfacer á una ó más condiciones principales. 1°. Ha de referirse á una acción que razonablemente pueda esperarse que el niño sea capaz de realizar, y que quien gobierne esté seguro de hacerla ejecutar. Así dice Miss Edgeworth, que los mandatos prohibitivos, como v. gr. al decir: "No toques tal cosa," son más fáciles de hacer cumplir que los mandatos positivos, como al decir: "Siéntate."* 2°. La regla tiene que ser inteligible. Si, por ejemplo, se le manda al niño que no diga embustes, sin que él tenga idea clara de lo que esto significa, entonces no se produce ningún efecto moral. 3°. Debe hacerse cumplir

* Madame Necker opina que los niños, aunque dispuestos á someterse á las prohibiciones, suelen resentirse de los mandatos positivos, considerándolos como una injusta limitación de su libertad.

de una manera uniforme ; sin lo cual no se producirá la necesaria fuerza de asociación entre el acto y la pena. Cuando se deja de hacer cumplir una regla, el niño no puede comprender su autoridad soberana como mandato moral, y además se siente dispuesto á decidir si obedecerá ó desobedecerá, mediante un cálculo puramente prudencial. Estas condiciones son esenciales para que se forme el hábito de la perfecta y segura obediencia.

Queda dicho que para formar un hábito moral fijo se necesita firme aplicación de una fuerza de motivo suficiente en el principio, y luego seguimiento constante de lo requerido. De ahí la importancia de exponer los mandatos de la manera que revele más autoridad y que más impresione, y de procurar que no sean desobedecidos en ningún caso.

Como el aprender la obediencia á una regla cualquiera es cuestión de tiempo, resulta importantísimo el no imponer de una vez demasiadas reglas. “He visto, dice Locke, padres que acumulaban reglas sobre sus hijos de tal suerte que les era imposible á los pobres niños el recordar la tercera parte de ellas y mucho menos el observarlas.”

Castigo.—La autoridad y el mando presuponen la facultad de castigar, como ya hemos visto. Castigo quiere decir la imposición intencional y deliberada de alguna pena, por quien esté revestido de autoridad, al que ha realizado un acto de desobediencia.

De esta definición se sigue que la consecuencia natural de un acto (v. gr., el caerse de una escalera cuando se ha prohibido subir á ella) no es castigo ; ni tampoco lo es todo sufrimiento ocasionado por la persona que ejerce autoridad. Por eso, rigurosamente hablando, no es castigo la pérdida natural de la confianza y afecto de que goce el que haya cometido la falta descubierta ; y

todavía lo será menos cualquier arranque de vengativo despecho consiguiente al enfado personal ocasionado por la desobediencia del niño. Según Waitz, la primera condición para que el castigo produzca el debido efecto, es la de que el niño lo comprenda y sienta como tal castigo.

Ya hemos supuesto que el castigo actual ó potencial ha de entrar necesariamente en todo sistema de disciplina moral. Dos fines principales tiene el castigo : la corrección y mejoramiento del delincuente individual, y la instrucción y beneficio de las demás personas por el ejemplo y el aviso. Estos fines no son siempre de igual importancia. En las penas impuestas por las leyes lo que se considera principalmente es su efecto de contener á los que pueden delinquir. Para el educador, la primera y suprema consideración es la de reformar al niño individualmente. En la casa de familia eso es lo que se procura ante todo, aunque sin perder de vista enteramente el efecto que el ejemplo pueda producir en los demás ; pero en la escuela se da más importancia á esta última consideración, aunque no se la tenga por absolutamente principal como la conceptúa el Estado.

También es evidente que el castigo, ocasionando padecimientos al niño, es en sí mismo un mal. Por eso se reconoce generalmente que no puede justificarse el castigo sino cuando es necesario para la realización de los fines para que se ha instituido.

Desde el punto de vista del educador, los males consiguientes al castigo son numerosos y graves. 1°. Siendo una forma de sufrimiento, el castigo resulta opuesto á los propósitos humanitarios de la educación. 2°. Tiende á separar al educador y al educando, pues hace que este deje de sentirse dispuesto á seguir al primero con su simpatía y cooperación. 3°. Obrando por el instintivo

temor al sufrimiento, no tiene fuerza que estimule á traspasar los límites de lo prescripto ó exigido. De este modo resulta que su acción es infinitamente inferior á la de los motivos placenteros como el deseo de agradar ó el amor al estudio. Estas objeciones son aplicables por igual á todos los castigos; y debe agregarse que ciertas especies de castigos suelen producir malos efectos morales porque humillan en demasía y degradan al niño.

El uso del castigo tiene ciertos límites bien determinados. Por lo tanto, no se debe recurrir á él sino cuando el niño, por ser débil de voluntad, es incapaz de hacer una cosa. El objeto del castigo, en cuanto haya de servir de correctivo, es el de suplir una nueva fuerza moral que baste á contrarrestar la inclinación natural á las malas acciones; y si el castigo no suple esa fuerza porque sea débil la voluntad del niño, entonces resulta inútil y, por lo mismo, cruel. Así, el castigar á un niño poseído de intenso dolor, porque no domine instantáneamente su sentimiento, es bárbaro. Además, no debe ser objeto de castigo ningún acto que deje de revelar claramente mala intención; y de ahí que el castigar á un niño porque haya roto algo por mero descuido infantil, resulta inmoral.

El castigo ha de ser proporcionado.—No sólo se necesita mucho cuidado para determinar los casos en que ha de aplicarse el castigo, sino que requiere atenta consideración el modo de fijar debidamente la suma de castigo que convenga en cada caso particular; y para esto hay que tener en cuenta varias cosas. Cuando el castigo se aplica para que sirva de ejemplar, es preciso atender al grado de maldad de la acción, y al de torpeza moral que esta suponga, como también á lo disimulado de la mala acción y consiguiente dificultad de descubrirla. Pero cuando el castigo se impone para corregir al

culpable mismo, tiene que determinarse atendiendo con cuidado á las circunstancias del caso, en cuanto puedan agravar ó atenuar la culpa; y también á las conocidas condiciones sensitivas y al carácter moral del niño, á fin de aplicar la fuerza suplementaria suficiente, y no más, para corregir la mala acción.*

De lo expuesto se sigue que el educador no puede hacer saber de antemano, como no sea en términos generales, la cantidad precisa de castigo que haya de imponerse por cada clase de faltas. Ni convendría hacer eso; pues el conocimiento previo de la suma de sufrimiento favorecería la apreciación aproximada del daño producido por el castigo, cosa que al educador le importa mucho evitar.

Así como se necesita juicio y penetración para determinar la suma de castigo en cualquier caso, también se necesita para determinar las *clases* de castigo más convenientes. Al efecto, importa elegir una pena que en primer lugar, no haya de modificarse según las diferencias de sensibilidad individual, de manera que pueda imponerse justa é igualmente á todos los niños; y, en segundo lugar, que se preste fácilmente á cálculo cuantitativo y graduación, de tal modo que pueda variarse, en cantidad, según las circunstancias. Á estas principales consideraciones puede agregarse, que será preferible el castigo que por su naturaleza sea apropiado á la calidad de la falta, ó, como dice Bentham, que sea *característico*; v. gr., el encierro durante las horas de juego por haber descuidado el trabajo.

Recompensa y estímulo.—Siendo el castigo una pena,

* Distingue Dettres entre el problema de tratar las malas acciones cometidas ocultamente para evadir el castigo, y el de tratar las malas acciones realizadas abiertamente y con manifiesta intención provocativa.

propende á contener la actividad más bien que á excitarla. Hasta cuando se emplea para que incite al trabajo, como cuando se castiga al niño por no haber estudiado la lección, se nota que desanima y abate. El niño culpable se ve obligado á ser diligente, y en consecuencia su actividad no revela buen ánimo, sino hasta repugnancia. Además, siendo el castigo un sufrimiento, le infunde temor, y aunque es sin duda un motivo poderoso, sus efectos son limitados, pues tan pronto como se ha concluído la tarea impuesta cesa la presión del motivo.

La disciplina moral no sólo comprende la detención del impulso por medios represivos, sino la estimulación de la actividad por móviles positivos. Es decir que no se aprovecha simplemente de la natural aversión del niño al trabajo, sino de sus deseos de goces, natural también y de mayor alcance. Puede ocurrir duda acerca del punto hasta el cual puedan ser necesarios ó convenientes esos estímulos artificiales. Cuando es posible, indudablemente le conviene al niño ser aplicado, bueno, etc., para granjearse el cariño y buena opinión de los demás; pero lo débil de los sentimientos sociales del niño requiere algún estímulo artificial en los primeros períodos de la educación moral.

Al otorgar recompensas especiales es preciso cuidar mucho de que eso no retarde el desarrollo moral en vez de promoverlo. En primer lugar, nada es peor que el *sobornar* al niño para que haga una cosa que tenga que hacer en cumplimiento de su obligación, ó quizás por temor al castigo. El prometer, por ejemplo, á un niño, que se le dará algo si deja de llorar ó si dice la verdad, produce un efecto desmoralizador.*

* Afirma Waitz que las recompensas son en cierto modo más peligrosas que los castigos, con respecto á la moral; porque los castigos producen, cuando más, el temor al mal; mientras que los premios ha-

La primera condición para que una recompensa ó premio produzca efecto moral, es la de que se confiera sólo al mérito, esto es, como resultado de algún ejercicio de virtud que sea muy superior á lo que en justicia pueda exigirse como obligatorio. Cuanto más claramente se haga ver que el galardón supone haberse reconocido que un acto es de verdadera virtud, más poderoso será su efecto. De esto se deduce que la alabanza ó la recompensa tangible no ha de parecerle al niño que sean meros efectos del cariño personal ó de la ternura de quien otorga la recompensa, sino autorizado reconocimiento del mérito.

Síguese de esta definición del objeto y oficio de las recompensas, que no deben otorgarse con sobrada frecuencia. El premiar demasiado á menudo es fatal á la asociación que en la mente del niño ha de hacerse de la recompensa y del merecimiento verdadero; porque favorece en él la creencia de que tiene derecho al galardón.*

Considerando sus efectos morales, algunas recompensas son preferibles á otras. Los regalos y recompensas materiales en general, interesando los sentimientos inferiores del niño, tienen menos valor moral que la alabanza ó ensalzamiento que satisface á los sentimientos superiores como el cariño y el deseo de merecer aprobación. Parece innecesario agregar que las recompensas, lo mismo que los castigos, deben graduarse con arreglo á los merecimientos y ser apropiadas en lo posible á la naturaleza de cada acción virtuosa.

Cuando las recompensas se otorgan como premio al éxito en la competencia entre varios niños en trabajos

cen que el motivo del deber sea el estímulo positivo del deseo de lo placentero.

* Es bueno, dice Waitz, recompensar al niño inesperadamente, en vez de dejarle contar de antemano con tal ó cual recompensa.

intelectuales (según se hace en las escuelas), el efecto moral queda entonces muy circunscrito. Ya hemos manifestado que el impulso de la rivalidad propende á ser antisocial; y la viva competencia por ganar premios produce un efecto perjudicial, más bien que favorable, en el carácter moral.

Como el efecto moral de la recompensa depende de que esta se considere como fruto de los actos de virtud, los premios otorgados en las escuelas no pueden producir ese efecto á menos que se confieran, no fundándose en la importancia absoluta de lo realizado por el alumno (porque esto lo determina en gran parte la superioridad natural), sino tomando por fundamento los adelantos hechos por el individuo. El dar un premio á un niño muy despejado no es, rigurosamente hablando, un acto de disciplina moral; mientras que el recompensar á un niño por un esfuerzo especial entra en esa categoría, por cuanto eso hace suponer que se ha reconocido claramente el elemento moral de la diligencia intelectual.

Desarrollo del libre albedrío.—Se ha indicado ya, que el objeto de la disciplina es formar hábitos de virtud independientes; por lo cual los castigos y recompensas deben emplearse con moderación y sólo como medios temporales para fijar la costumbre de obrar bien. Á medida que el niño crece y va siendo capaz de comprender lo intrínsecamente razonable de los mandatos, se debe procurar que obre como agente libre y capaz de elegir lo mejor. Sólo de esta manera es como la disciplina moral puede servir de medio para desarrollar la facultad de reflexionar y elegir deliberadamente, la del propio dominio, y el carácter moral.

El padre ó maestro debe guardarse de gobernar ó dirigir más de lo necesario las acciones del niño. La facultad de elegir el bien con inteligencia, no puede

ejercitarse sino cuando desde un principio se deja campo á la libre actividad infantil; y por eso ha de respetarse el juego ó actividad espontánea de los niños, invitándoles y animándoles, según se desarrolla su inteligencia, á reflexionar por sí mismos acerca de lo que sea mejor para su utilidad y dicha. Es fácil excederse en el ejercicio del dominio externo, no tan sólo por tener una opinión exagerada de las funciones del que ha de gobernar, sino por el demasiado deseo de influir en las acciones ajenas y dominarlas, que proviene de las debilidades del cariño y de una costumbre de los padres. La formación del carácter requiere otras influencias, á más de la que ejerce el educador: el contacto del individuo con las circunstancias externas, y las lecciones de la experiencia. Las doctrinas de Rousseau, Spencer y otros sobre la importancia de dar á conocer pronto al niño, á favor del contacto con las personas y de la experiencia, las leyes del mundo físico y del mundo moral, forman valiosa parte de una sana teoría de la educación moral. Hasta será una equivocación el dar consejo cuando se le pueda dejar al niño que descubra por sí mismo lo inconveniente ó acertado de un plan de conducta ó de una acción. Tanto en lo moral como en lo intelectual, es indiscutible que las facultades del niño se ejercitan con mucho mejor efecto cuando él mismo descubre una verdad que cuando sólo la aprende porque otra persona se la enseña.

Disciplina doméstica y escolar.—La casa paterna es donde primeramente se ha de empezar á formar el carácter moral. Si la voluntad y el carácter moral no se forman y fortalecen en casa, poco será lo que ganen luego por las circunstancias de la vida escolar. En el hogar toda la vida del niño está en cierto modo bajo la vigilancia de los padres. Además, el vivo é íntimo cariño de

los padres y los hijos da un carácter especialísimo y único á la disciplina doméstica. Por una parte, la solitud de la madre con respecto á sus hijos supera á lo que puede ser la del maestro, y así está ella en condiciones mucho más ventajosas para estudiar las peculiaridades morales del niño; y por otra parte, los sentimientos de gratitud y amor del hijo son grandes fuerzas que desde un principio le llaman á la obediencia. De consiguiente, en la casa paterna es donde tienen que fijarse los fundamentos del carácter del niño. Además, las relaciones domésticas sirven para originar y ejercitar todos los hábitos morales, no solamente las virtudes elementales como la obediencia, veracidad, justicia, etc., sino las virtudes más delicadas, como la simpatía, la bondad y el propio sacrificio.

Por el contrario, la disciplina escolar sólo produce efectos morales muy reducidos. El objeto inmediato de la disciplina escolar no es en verdad la educación moral, sino más bien el desempeño de las funciones escolares, esto es, la enseñanza. Pero incidentalmente la dirección de una escuela tiene que servir también para la educación moral, favoreciendo los hábitos de la obediencia, orden, aplicación, respeto, etc.; y el maestro tiene que aprovechar lo mejor posible las ocasiones para educar la voluntad y formar el carácter de sus discípulos. Las limitaciones de todo esto son obvias, figurando en primer lugar la reducida parte de la vida del niño encomendada á la dirección del maestro. Las ocupaciones de la escuela son una especie de agregación artificial á la vida natural del niño, y ofrecen escaso terreno para el juego de los sentimientos y motivos individuales. Además, teniendo que cuidar de muchos niños, ha de faltarle al maestro el auxilio de aquellas fuerzas morales de la íntima simpatía individual y del cariño personal

que desempeñan tan importante papel en la disciplina doméstica.

Pero, con todo, esos defectos se compensan hasta cierto punto con la existencia de un nuevo agente en la escuela, cual es la *opinión general*. Ya hemos visto que el efecto de esta es dar forma y fuerza al creciente sentimiento moral del individuo; y á esto debe añadirse que la opinión general en una escuela, cuando esté bien dirigida y sirve de apoyo á la buena moral, es un poderoso elemento para la primera educación. En los primeros años de la vida, los efectos de la opinión unánime y la influencia de la costumbre (que se manifiesta en gran escala) se necesitan para suplir los efectos de la disciplina paterna. Á la generalidad de los niños, el imperio de la costumbre y de la ley en una escuela pública les produce un efecto estimulante y vigorizador. El respeto á la ley, el sentimiento de la honra, y la propia confianza varonil se alimentan y fortalecen. Sólo es dañosa dicha influencia cuando favorece la formación de una idea errónea del deber y un falso sentimiento del honor, ó cuando, traspasando sus propios límites y haciéndose excesiva y arbitraria, tiende á sojuzgar enteramente la individualidad. (70)

Dr. Arnoldo R. Olivares
MONTERREY, N. L.