CAPITULO IV

EDUCACIÓN MORAL: PRINCIPIOS Y REGLAS GENERALES

Objeto de la educación moral distinguiéndola de la enseñanza moral; su importancia. — Base psicofísica de ella. Las facultades morales. — Coagentes de la moralidad en el individuo. — El niño como agente moral, ¿es bueno ó malo? Casos de inmoralidad patológica. — Consecuencias: acción positiva y negativa. Gimnasia, Higiene y Medicina morales. — Los medios generales de educación moral. — La disciplina. — Las maneras de dirigir á los niños. — La sugestión como medio de obtener la obediencia. Nota referente á las clases de sugestión. — Las reacciones naturales. — Exposición de este sistema según Rousseau y Spencer. — Crítica de él. — La intuición en la moral. — Valor educativo del ejemplo: sus fundamentos. Consecuencias pedagógicas. — Diversas clases de ejemplos que pueden ofrecerse á los niños y á cuáles debe darse la preferencia. — Recomendaciones respecto de los históricos. — La moral en acción. — Los preceptos. — Necesidad de la enseñanza teórica de la moral y de completarla con la jurídica. — Concurso que puede prestarse á la educación moral mediante las diversas enseñanzas primarias. — La educación física como medio de educación moral. — Fin á que debe hacerse convenger todos los elementos de cultura moral. El gobierno de sí mismo.

218. **Objeto de la educación moral distinguiéndola de la enseñanza de la moral: su importancia.** — Darnos medios y ponernos en condiciones para que podamos dirigir nuestros actos de conformidad con el bien, realizando la mayor suma posible de él en todas las esferas de nuestra actividad, es el objeto de la *educación moral*. Se refiere á la acción, á la conducta, á la manera de obrar el hombre en la vida, por lo que se aplica á formar la voluntad en las leyes del deber, para que, produciendo sus actos de acuerdo con él, se halle dispuesta á cumplirlo.

Implica esto la idea de perfeccionamiento de nuestras facultades morales, y no debe confundirse con la *enseñanza de la moral*, que no es sino una parte y un medio de la *educación moral*, y comprende un conjunto de preceptos muy importantes, sin duda, pero que no pasan de ser un aspecto parcial, cuyo objeto inmediato es *hacer saber*, mientras que lo otro tiene por fin *hacer querer*. La educación moral no se da ni puede darse por lecciones, por más que la instrucción moral sea útil y necesaria, sino que se infunde por multitud de medios, y en ella ejercen más influjo que en ninguna otra la naturaleza y el trabajo personal del educando y con el medio circundante, el ejemplo.

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

Declaran estas indicaciones la importancia de la educación moral. Añadamos que se trata de la moralidad, que es la primera necesidad de las sociedades bien organizadas y la base de todo bienestar. Sin moral todo se vuelve peligros y caídas hasta en el genio; la instrucción sin la moralidad es un arma de doble filo y por extremo temible.

«Instruir es bueno, educar es mejor. La primera necesidad de una sociedad, la condición de su existencia, es la moralidad. Se comprende una sociedad compuesta de gentes honradas sin instrucción; pero no puede comprenderse una sociedad formada de gentes instruídas sin honradez. La familia, esa pequeña sociedad, imagen y elemento de la grande, no podría existir sin ley moral, y puede vivir sin instrucción». (VESSIOT.)

«La superioridad moral es mirada con justo título como el elemento indispensable de toda grandeza humana». (BLACKIE.)

219. **Base psicofísica de la cultura moral. Las facultades morales.** — Como toda la educación, tiene la de que tratamos ahora su base y punto de partida en la naturaleza genérica é individual del educando, pues en un sentido general, todas las facultades del hombre son morales en cuanto contribuyen más ó menos á determinar la acción. En este concepto, la cultura del cuerpo tiene su aspecto moral, como se ha visto que lo tiene la de los sentidos (156) y más aún la del sentimiento (182). Añadamos que la moralidad no puede ser completa sin una adecuada cultura de la inteligencia, que ilustre la conciencia y preste luces á la voluntad. Este hecho es debido á las mutuas relaciones que existen entre todas nuestras energías, y por él afirmamos la base *psicofísica* de la educación moral.

Pero, en un sentido más determinado y concreto, las genuinas facultades morales son, aparte de los *sentimientos* de esta clase (factores de que no pueden prescindirse tratándose de la moralidad), la *voluntad* ó facultad que tenemos de hacer ó no hacer, de querer, y la *conciencia moral*, que nos dice lo que debemos hacer y por la que juzgamos de lo que hacemos. A estas facultades prácticas, que forman el *carácter* y conducen al bien, á la moralidad, á la virtud, es á las que se refiere más directa y concretamente la educación moral, que tiene en ellas su verdadera base.

220. **Coagentes de la moralidad en el individuo.** — Con los elementos ya mencionados (cuerpo y sensibilidad) y las facultades morales por excelencia (voluntad y conciencia moral), colaboran en la obra de la cultura ética del individuo, de una parte, la *herencia*, y de otra, el *medio circundante*.

En cuanto al primero de estos agentes, basta ahora recordar lo dicho acerca de él (26), y el hecho de que por virtud de la herencia psicológica trae el individuo tendencias, inclinaciones y sentimientos que así pueden ser beneficiosos como nocivos para su moralidad, y que forman como su primitiva constitución moral, susceptible de ser reformada, en el sentido de mejorarla, por la acción de la educación y la voluntad del educando.

Por lo que respecta al medio circundante (familia, escuela, compañías, sociedad), es evidente el influjo que en toda nuestra manera de producirnos, en nuestra moralidad, ejerce la *atmósfera moral* que se forma á nuestro alrededor y de la que se nutre el espíritu á la manera que lo hace el cuerpo de la atmósfera física que lo circunda, según ya se ha dicho (12). En este sentido, las costumbres, los hábitos, los sentimientos, la moralidad de las personas que más de cerca rodean al niño, influyen más ó menos, positiva ó negativamente, sobre su constitución moral, en lo que en parte se funda la teoría del ejemplo y la necesidad de vigilar las compañías de los niños.

221. **El niño como agente moral, ¿es bueno ó malo? Casos de inmoralidad patológica.** — En cuanto que el hombre se halla dotado de facultades morales, se dice que es *agente moral,* que es un *ser moral,* condición que hay que referir también al niño, por lo mismo que en él existen, desde pequeñito, siquiera sea embrionariamente, todos los atributos del hombre (38 y 39). Pero este carácter hay que entenderlo, tratándose de los niños, con ciertas restricciones, por causa de no hallarse bien desenvueltas ó constituídas en ellos la voluntad y la conciencia morales, y porque con algunas buenas inclinaciones nativas manifiestan otras malas. Sin embargo de esto, se ha discutido mucho y aun se discute acerca de si el niño es naturalmente bueno ó malo, lo que no es otra cosa que la reproducción del tema sobre la bondad y la maldad primitivas de la naturaleza humana.

Estudiando la cuestión libres de toda clase de prejuicios, no puede menos de convenirse en que los niños no son absolutamente buenos ni precisamente malos; sino que en ellos se dan los gérmenes del bien y del mal, que se manifiestan según las circunstancias especiales que rodean á cada uno y el género de educación á que se les somete: influyen en ello también las condiciones hereditarias. No es absolutamente bueno el niño, porque aunque encierra en sí los gérmenes de la moralidad y no conoce el mal, no es aún un ser verdaderamente moral, ni llega á serlo hasta que puede elevar su razón y su conciencia á las ideas del bien y de los sentimientos del deber, y el hábito, los impulsos buenos de su naturaleza ya desenvuelta y el influjo de la educación, convierten sus buenas acciones en *virtudes.* «El niño que acaba de nacer, dijo Platón, no es bueno; podrá llegar á serlo»: no se olvide que el mal tiene siempre en él sus gérmenes. No es tampoco el niño absolutamente malo, porque aunque existen en él estos gérmenes y practica muchas veces el mal, lo hace sin saberlo, sin conciencia completa de él y de lo que es el bien, y sus defectos no son esos defectos adquiridos que el progreso del tiempo, la influencia del hábito y la fuerza fatal de la naturaleza, cuando se halla plenamente desenvuelta, convierten en *vicios.* El niño no es, pues, virtuoso ni vicioso; es no más que *inocente* ó *inconsciente,* en cuanto que desconoce el bien y el mal, no tiene conciencia del alcance de sus acciones y no sabe lo que son la virtud y el vicio.

Si no cabe, pues, decir con Rousseau que «todo es bueno al salir de las manos del Autor de todas las cosas», ni con Kant, que «no hay en el hombre gérmenes más que para el bien» (opiniones *optimistas*), tampoco puede asentirse á la afirmación contraria de los *pesimistas,* que, como los jansenistas, sostienen que «la composición del corazón del hombre es mala desde su infancia» y que hay en él «un peso natural que con violencia le lleva al mal».

Esto no obstante, abundan, por desgracia, los casos en que por virtud de la herencia ó de otras causas, la inmoralidad es muy acentuada en los niños, los cuales revelan una perversión del sentido moral que verdaderamente espanta, y que se traduce por tendencias muy violentas hacia el mal. Estos casos de *inmoralidad patológica,* como se les ha llamado, no niegan lo afirmado antes en general, y exigen cuidados y aun escuelas especiales (algunas de las *escuelas para anormales* que á su tiempo diremos), y siempre la cooperación del educador, el médico y el higienista.

222. **Consecuencia que de la anterior doctrina se desprende; acción positiva y negativa. Gimnasia, Higiene y Medicina morales.**—De lo que acabamos de decir se origina una consecuencia importante respecto de la manera de proceder en la educación moral.

Si en el niño existen gérmenes para el bien como para el mal, precisa

excitar y favorecer las inclinaciones que se originan de los primeros, y combatir y reprimir las que proceden de los segundos. Exige esto una doble acción, cuya simultaneidad se impone como regla de conducta para el educador. «El mejor medio de combatir las malas inclinaciones, se ha dicho, es cultivar las buenas; combatiendo el mal, se favorece el bien». Estimulando la diligencia para el trabajo se destierra la pereza, como reprimiendo la incontinencia se cultiva la templanza. La disciplina ó represión de los malos actos da el hábito de los buenos. La extirpación de tales ó cuales vicios favorece la manifestación de las virtudes correlativas, como la adquisición de determinadas virtudes cierra la puerta á los vicios opuestos. De modo que, aun pensando en una represión directa, con el solo intento de combatir propensiones ó hábitos malos, se fomentan los buenos: la acción negativa engendra la positiva, y viceversa.

Importa, pues, tener en cuenta esta regla general de conducta en todo lo concerniente á la educación moral, máxime cuando el fin de ésta es precaver y desterrar los malos hábitos y crearlos buenos, y los hábitos se reforman combatiéndolos con otros hábitos, y, sobre todo, por el ejercicio de la facultad que deba contraerlos.

Se deduce también de la doctrina expuesta antes, que además de ejercitar las facultades morales precisa vigilarlas, para que no se atrofien y perviertan ó contraigan enfermedades como las que representan las pasiones, los vicios, las supersticiones, la falta de voluntad y de sentido moral, etc.; enfermedades que cuando sobrevienen es necesario corregir ó curar. Así, pues, en la cultura ética, entran, como factores que la integran, la *Gimnasia (Exagogía),* la *Higiene* y la *Medicina morales,* las funciones que hemos reconocido en toda educación (15) y particularmente en la del espíritu (157).

223. **Los medios generales de educación moral.**—La acción combinada que supone la educación positiva y negativa constituye un medio general de educación ética, el primero que precisa tener en cuenta, y del que forman parte las funciones de precaver y restablecer ó curar. Como otros tantos medios generales de dicha cultura deben considerarse la educación de los sentidos y la de los sentimientos, y los *modos prácticos de acción* fundados en la manera de ser moral del niño y en la naturaleza de los factores que la constituyen, que á continuación exponemos.

224. **La disciplina como medio general de educación ética.**—El primero de los medios á que acabamos de aludir es la *disciplina,* por lo que con razón se dice que «una teoría de la disciplina no es otra cosa que una teoría moral», y se toman como sinónimas las frases de «régimen moral» y «régimen disciplinario».

Considerada en su acepción más lata, es la disciplina un conjunto de medios por los que directa ó indirectamente, y usando de la represión y el estímulo, se dirige al niño de modo que haga lo que deba hacer y adquiera el hábito de gobernarse á sí mismo, procediendo con una voluntad recta y ánimo de realizar el bien; entraña, por lo tanto, la idea de habituar al educando á la práctica constante del bien, plegando su conducta á las exigencias de él, que es la ley moral, á ver en todo el orden (la base y el resultado á la vez de ella) y á obrar con él en todas las ocasiones, es decir, moralmente, pues donde no existe orden no hay moralidad.

Como de la disciplina tratamos detenidamente en la segunda parte, nos limitamos aquí á estas indicaciones, para que se comprenda por qué la consideramos como un medio general de educación moral, añadiendo que su fundamento y su aspiración consisten en la *obediencia,* que á su vez implica

el *principio de autoridad*, en el que descansa la dirección moral de la niñez: sin autoridad no hay disciplina, y sin ésta no es posible esa dirección. Fundar, pues, la autoridad por los modos que más conformen con la naturaleza del niño y con el respeto que se debe á su libertad y personalidad (59), es el medio por excelencia de educación moral.

225. **Las maneras de dirigir á los niños como otro medio de educación moral.** — La palabra «disciplina» aplicada á la educación de los niños, despierta comúnmente la idea de coerción y violencia, algo que supone procedimientos duros é inflexibles; por generalizada que esté semejante creencia, no deja de ser errónea y en la práctica contraproducente. En todo lo que atañe al gobierno de los niños valen más la discreción, la dulzura y la flexibilidad que la violencia, la dureza y la rigidez. Lo dicho en términos generales sobre la educación *por el afecto* (154) es particularmente aplicable á la educación moral y, en lo tanto, á la disciplina, en la que se imponen por ello las formas *agradables* y *atractivas* que entonces recomendamos. Así, deben procurar los educadores poner en práctica las recomendaciones que entrañan estos aforismos:

Hay que hacer agradables á los niños las cosas que se exigen de ellos. — No debe dejárseles formar una idea triste y sombría de la virtud.—Para que la virtud sea amada por los niños debe presentárseles amable, en cuanto que se inspira más que se enseña. — Más hace dulzura que violencia. — Todo por amor, nada por fuerza.

226. **La sugestión como medio de obtener la obediencia.** — Lo que acabamos de decir tiende particularmente á dar al educador medios de asegurar la obediencia de sus educandos por medio de la *sugestión* que producirá en ellos mediante el ascendiente que le darán esa manera de dirigirlos, esas formas dulces, flexibles, agradables y atractivas que deben constituir la base más sólida de su autoridad moral. Para comprender mejor lo que decimos, conviene tener en cuenta lo que acerca de la sugestión, en el concepto que aquí la tomamos (ascendiente, fascinación que ejerce una persona sobre otra), dice M. Guyau:

«Consiste la sugestión en la transformación en cuya virtud un organismo más pasivo (el educando) se pone al unísono con un organismo más activo (el educador) que domina al otro y viene á regular sus movimientos exteriores. En cuyo caso, «el comercio con un padre respetado, con un Maestro, con un superior cualquiera, debe producir sugestiones que se extienden en seguida á la vida toda».

Ahora bien; si, como el mismo autor dice, «la obediencia no es más que el efecto de una sugestión victoriosa», precisa para obtenerla de los niños ejercer sobre ellos una verdadera sugestión, *sugerirles,* por la simpatía y la autoridad moral del educador, los actos que se quiere que realicen, á lo que cooperarán ellos mismos por la imitación, que será tanto mayor cuanto mayor sea esa autoridad, el ascendiente que el educador ejerza sobre ellos. En tal concepto, se toma la sugestión como un medio, no sólo de disciplina, sino de educación moral.

Es evidente que al hablar así de la sugestión nos referimos á la llamada *normal*, que es la que se ejercita por los modos indicados, dejando al sugestionado en las condiciones ordinarias de la vida, y no á la denominada *hipnótica*, por la que se alteran estas condiciones, y es de mayor intensidad que la otra, yendo acompañada de expresión orgánica y fisionómica especial, llegando hasta provocar el

sueño *(sueño hipnótico)*. De sobra se comprende que nos referimos á la sugestión normal, que es la pedagógica, que es la que debe emplearse en la educación, salvo tratándose de niños anormales de determinadas condiciones en que se pueden presentar casos para los cuales la sugestión hipnótica sea un recurso eficaz. La verdadera sugestión educativa es la que se ejerce por los ejemplos, captándose las simpatías, el afecto del educando, de suerte que sin esfuerzo alguno, antes bien de buen grado, se someta á la autoridad del educador.

La clasificación indicada se funda en el grado de intensidad de la sugestión, la cual se divide, atendiendo á su origen, en *fisiológica* (la que determina un estado de conciencia especial, á consecuencia de un estado orgánico determinado), *sensorial* (aquella cuya causa se encuentra en una sensación), *intelectiva* (la que se verifica bajo la acción de una idea) y *moral* (la que se origina de un modo de ser moral establecido, v. gr., el ejemplo que el niño imita).

227. **Las reacciones naturales.** — Otro de los medios de educación moral es el llamado *sistema de las reacciones naturales*, en que se pretende fundar toda la disciplina, y que consiste en dejar que el niño regle su conducta por las consecuencias agradables ó desagradables (generalmente lo segundo) que se originen de su proceder, es decir, por los efectos de sus actos.

Sin aceptar todo el alcance que quiere darse á este sistema, lo que importa á nuestro actual propósito es notar que en cuanto que dichas reacciones entrañan experiencias personales del niño, es conveniente acudir á ellas, no sistemáticamente y en toda ocasión, sino cuando se comprenda que han de ser eficaces y de efectos inmediatos, y no resulte gran daño para el educando, y sin limitarse á las relativas á la esfera de lo físico, ni á las de carácter desagradable, sino valiéndose también de las emocionales, y lo mismo en uno y otro caso, de las de placer que de las de dolor. Hacer que los niños experimenten por sí lo que importa practicar el bien y evitar el mal, tiene verdadera eficacia educativa y responde á la idea de la educación personal (de la que realiza el educando por sí propio y sus experiencias), á la que es preciso encaminar desde luego al niño, sobre todo tratándose de la cultura ética; que por algo se dice que «la experiencia es la verdadera escuela de la voluntad». En tal sentido, pues, tomamos las reacciones naturales como medio de educación moral.

228. **Exposición del sistema de las reacciones ó consecuencias naturales, según Rousseau y Spencer.** — Queriéndose hacer consistir en este sistema casi por completo la educación moral, es obligado considerarlo ahora.

El primero en exponerlo fué Rousseau, quien lo funda en los principios que se desprenden de las siguientes conclusiones tomadas de su *Emilio:*

«No deis á vuestro alumno lecciones verbales, pues no debe recibirlas más que de la experiencia..... No ofrezcáis nunca á sus voluntades indiscretas más que obstáculos físicos ó castigos que nazcan de las acciones mismas y que él recuerde á su tiempo..... Nunca ha de infligirse á los niños el castigo como tal, sino que siempre debe llegarles como una consecuencia natural de su mala acción... Regla general: dejad hacer al niño todo lo que quiera. Por una consecuencia natural, allí donde el Maestro no tiene el derecho de mandar ni prohibir nada, está suprimida la obediencia.»

Después de Rousseau, es Spencer quien mejor y más ampliamente ha expuesto el sistema de las reacciones naturales (principio director de la educación moral, según él), que ha vulgarizado en nuestros días. He aquí como lo explica:

«Cuando un niño se cae y se hiere la cabeza contra la mesa, siente un dolor cuyo recuerdo tiende á hacerle más precavido, y por la repetición de sus expe-

riencias llega á saber guiar sus movimientos. Si toca el cañón de hierro enrojecido de la chimenea, pasa la mano por la llama de una bujía ó se echa agua hirviendo en alguna parte cualquiera de su cuerpo, la quemadura que recibe es una lección que no olvidará fácilmente. Si el joven que entra en la vida pierde su tiempo en la ociosidad ó llena mal y lentamente sus funciones, el castigo natural no se hace esperar, pierde su empleo, y sufre durante cierto tiempo los males de una pobreza relativa. El hombre que no es puntual, que falta de continuo á sus citas de deleite y de negocios, sufre las consecuencias, que consisten en pérdidas de dinero y en privaciones de goces. El mercader que quiere hacer grandes negocios, pierde sus prácticas y es así detenido en su avidez..... De este modo es todo en la vida entera. En la frase tan frecuentemente citada, *el niño quemado huye del fuego,* vemos que no sólo la analogía entre la disciplina social y la disciplina de la naturaleza es reconocida al respecto del niño, sino que implícitamente se reconoce que esta disciplina es la más eficaz de la especie. Hay más, esta convicción no es sólo implícita, sino que es expresada claramente. No hay quien no haya oído decir que una *experiencia caramente comprada* le ha decidido á cambiar de conducta. Todo el mundo ha oído hablar de tal pródigo ó cual especulador como de un hombre sobre quien *la experiencia amarga* sólo podría producir efecto, es decir, el sufrimiento, que debe ser la consecuencia inevitable de su conducta.»

Tal es, según Spencer, el sistema de las reacciones ó consecuencias naturales, en el que se parte de la idea de que la conducta es buena ó mala según que sus resultados son buenos ó malos.

229. **Crítica del sistema de las reacciones.** — Aun reduciéndolo á un sistema de remuneración y penalidad, se presta á acerba crítica el de Spencer, no obstante lo que en un principio deslumbra.

Aparte del sentido fatalista que en él campea, su vicio radical consiste en descansar en la doctrina utilitaria, no suponiendo la existencia de una moral desinteresada; en él se reemplaza el deber por la fuerza de las cosas y la ley moral por la natural, con lo que quedan suprimidas las ideas de deber y obligación. La moral del deber brilla por su ausencia en este sistema.

«En la doctrina sobre que Spencer establece su sistema de educación no existe ni bien ni mal en sí. Se buscaría vanamente en sus deducciones la idea de una obligación moral; él no pronuncia ni una sola vez la palabra deber. Este es el resultado de un acto que determinan la naturaleza y el valor. Suponed que un niño tenga la mano bastante lista para sustraerse á la reacción de una imprudencia, y el espíritu bastante sutil para esquivar las consecuencias de una falta; helo ahí libre. Se trata, no de hacer bien, sino de ser recto; no de ser prudente y honrado, sino de lograr lo que se desea. Toda la moral se resuelve así en una cuestión de habilidad con el interés por móvil. Ciertamente que el interés y la habilidad tienen un lugar legítimo en el mundo, pero á condición de subordinarse á una regla superior.» (GREARD.)

Por otra parte, al dejarse al educando entregado á las fuerzas ciegas é inconscientes de la naturaleza y la necesidsd, se suprime toda intervención reflexiva del educador en la corrección del niño, con lo que se suprime también el aprendizaje que implica para éste «la práctica de la obediencia á una voluntad racional y honrada», así como el benéfico y eficaz influjo que hemos reconocido en la dirección de la niñez á los educadores, los que en tal concepto, quedan reducidos á la pasividad de meros espectadores que no tienen que hacer otra cosa, en punto tan delicado y transcendental, que dejar obrar á los educandos y á la naturaleza.

Contra lo que Spencer piensa, en su sistema, la pena no sigue inmediatamente á la falta, sino que tarda y deja al culpable tiempo sobrado para

reincidir, máxime cuando el sentimiento de las consecuencias tarda también en desenvolverse en el hombre y más aún en el niño.

«Las faltas escolares son en su mayoría de tal naturaleza, que el niño no sufre inmediatamente por dejarse llevar de ellas. La desaplicación, la pereza, comprometerán la vida entera del escolar negligente; hecho hombre, se arrepentirá, á los treinta años, en la ociosidad de una existencia que no podrá emplear en nada bueno, de haber sido un alumno inactivo é irregular. Pero cuando advierta las consecuencias de su pereza será muy tarde, el mal estará ya hecho. El castigo será sin duda ruidoso, cruel, justamente merecido: el culpable se verá obligado á inclinarse ante él como ante una inexorable, pero justa fatalidad.» (COMPAYRÉ.)

Otro de los errores en que incurre Spencer es en suponer que los castigos que infligen las consecuencias naturales son justos y proporcionados á la falta cometida.

«El niño que toca al fuego se inferirá, ya una quemadura ligera, ya una cruel que le desfigure para toda su vida; una caída no entrañará para él más que un chichón en la frente, mientras que á otro le originará la fractura de una pierna que le dejará inutilizado. Pequeñas imprudencias acarrean, como todo el mundo sabe, enfermedades mortales.» (ALEX. MARTIN.)

«La pena que provocan las reacciones naturales es con frecuencia enorme con relación á la falta que las produce, y el hombre mismo reclama para su conducta otras sanciones que las de la dura realidad. Él quiere que se juzgue la intención al mismo tiempo que el hecho.» (GREARD.)

Y también el motivo y las causas atenuantes y agravantes, elementos que ningún educador prudente dejará de tener en cuenta.

Resulta, pues, que el sistema de las reacciones naturales, tal como lo presenta Spencer, no es aplicable en la inmensa mayoría de los casos y flaquea principalmente por falta de base moral, lo que ya reconoció y trató de subsanar su mismo autor, no llevando hasta las últimas consecuencias su principio, advertido, sin duda, por el sentimiento de la realidad moral, que tanto enaltece en la educación, al punto de merecer de quien más á fondo y certeramente ha criticado su sistema disciplinario (M. Greard), este elogio:

«Ningún pedagogo, tal vez, ha dado de la personalidad moral del niño una idea más firme; ninguno ha establecido mejor, seguramente, que el objeto propio de la educación es formar un ser apto para gobernarse á sí mismo, por cuya definición concluye: ¿Hay quién responda mejor á las necesidades de la sociedad moderna?»

230. **La intuición en la moral.** — Su naturaleza y alcance los puso ya de manifiesto el gran filósofo Kant, en esta tan repetida como bella exclamación:

«Hay dos cosas cuya magnitud nos llena de admiración y de respeto: el cielo estrellado sobre nuestras cabezas y el sentimiento del deber dentro del corazón.»

El ejemplo mismo no es más que una enseñanza intuitiva, una manera de intuición moral, un medio sugestivo, que siempre que se pueda debe emplearse con los niños, en la inteligencia de que ha de hacer mella persistente en sus tiernos corazones.

El amanecer de un hermoso día, hemos dicho en otra parte, y los actos de verdadera piedad de una buena madre; un niño que se priva de su merienda por dársela á otro que la necesita más que él, y un hombre que expone su vida desinteresada y espontáneamente por salvar la de alguno de sus semejantes; una familia que goza de la plácida tranquilidad que proporciona á la conciencia el buen

obrar y una honradez intachable; — todos estos actos, que lo son propiamente de intuición moral, dicen más al corazón y la conciencia sobre el Supremo Creador, sobre la virtud de la caridad y la de la abnegación, sobre el bien que reporta vivir como buenos, que todas las teorías morales que acerca de tales asuntos puedan enseñarse á los niños, y que cuantas homilías puedan dirigírseles á propósito de los mismos.

Tal es lo que se entiende por intuición moral, procedimiento que consiste en preferir á las teorías y exhortaciones los ejemplos sensibles, á las palabras los hechos, haciendo conocer al niño los deberes en vivo, hablándole directamente al corazón y á la fantasía por medio de la vista, y poniéndole ante ella las realidades ó sus representaciones, animadas de la mayor plasticidad posible. En este último concepto, es un recurso que juzgamos de gran eficacia presentar al niño en vivo ó por medio de representaciones adecuadas (láminas, esculturas, etc.), escenas ó actos de moralidad que por los ojos hablen á su alma; lo cual será tanto más eficaz, cuanto mejor se amenice todo con observaciones, descripciones pintorescas, historietas ó anécdotas animadas, cuanto, en fin, ayude á darle más relieve.

231. **Valor educativo del ejemplo: sus fundamentos. Consecuencias pedagógicas.** — Como los mejores medios de educación moral, por no decir el mejor, se considera el *ejemplo*, á cuya eficacia se confía casi todo el éxito de la educación moral en la familia. Los buenos ejemplos hacen y pueden más que las más bellas y persuasivas exhortaciones, máxime tratándose de los niños, en quienes la sensibilidad suple la falta de reflexión. Se repite todos los días que nada edifica tanto como el ejemplo, tenido, por ello, como nuestro *primer maestro*.

Esta eficacia educativa del ejemplo, que la práctica y las costumbres sociales confirman en todas partes, se funda principalmente, además de en la intuición, en el instinto de *imitación*, que es uno de los más acentuados de la niñez, y en el carácter que distingue á la naturaleza infantil, de gran movilidad y fuerza de asimilación (39).

«No teniendo aún el niño á su disposición más que un pequeño número de conocimientos y un fondo muy pobre de ideas, está á merced de las impresiones que le solicitan de todas partes. Su pensamiento, ligero y libre de preocupaciones, responde al llamamiento de las imágenes exteriores y sigue sin resistencia la corriente á que le empujan las impresiones que le afectan. Por otra parte, el niño es débil y falto de personalidad; tiene necesidad de obrar y su voluntad no existe. Impotente para obrar por sí mismo, obra según lo que ve hacer á los demás. Su debilidad es la principal causa de su humor imitativo.» (COMPAYRÉ.)

A esto hay que añadir la circunstancia de fundarse la imitación en el sentimiento de la simpatía (del que se derivan los sociales), lo cual induce al hombre, del que por lo mismo afirma Aristóteles que es el más imitador de los animales, á poner sus sentimientos y sus actos de acuerdo con los de los demás hombres: «amar á alguno es quererlo semejar», se ha dicho y puede repetirse con más propiedad tratándose de los niños, que por las razones indicadas son grandes imitadores, especialmente de las personas por quienes sienten algún afecto, y de aquí el proverbio de que «como el niño es imitador, puede más el ejemplo que la lección». Por lo mismo que los hábitos y los gustos no tienen en los niños solidez y consistencia, se les imponen fácilmente los de las personas que les rodean.

«El niño ve una acción, que copia, acompañada de cierta expresión de la fisonomía, que copia también, y muy 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 tales impresiones, se modifica su alma cada vez más... La simpatía y la imitación deciden de todas esas pobres criaturas: la una es el principio de sus sentimientos, y la otra lo es de sus acciones.» (Mm. NECKER DE SAUSSURE.)

Además de en lo dicho, y en gran parte por ello, se funda también la eficacia del ejemplo, en el hecho, ya considerado (226), de la sugestión, eficacia que será tanto mayor cuanto más sea la autoridad de la persona que ofrezca los ejemplos sobre la que deba seguirlos, en la que por virtud de este ascendiente ejercerá verdaderas sugestiones; no otro nombre merecen, en puridad, los efectos que produce el ejemplo, sobre todo tratándose de naturalezas débiles ó en formación, como la de los niños.

El valor educativo del ejemplo se halla reconocido y patentizado por Locke en este pasaje:

«De todos los medios que pueden emplearse para instruir á los niños, para formar sus costumbres, el más sencillo, más fácil y más eficaz consiste en ponerles ante la vista los ejemplos de las cosas que queréis hacerles practicar ó evitar... No hay palabras, por enérgicas que sean, que les den idea de las virtudes y de los vicios tan bien como las acciones de los demás hombres cuya imagen se les presenta. Nada hay que penetre el espíritu de los hombres tan dulce, tan profundamente como el ejemplo.»

De lo dicho en los párrafos precedentes se colige en primer término, la necesidad en que están los educadores, para dirigir moralmente á sus educandos, de ofrecer á éstos buenos ejemplos de obras y de palabras, cuidando ante todo de los que ellos les den personalmente, puesto que por lo mismo que ejercen más autoridad é influencia sobre los niños, serán más imitados por éstos que las demás personas que no se encuentren en sus condiciones. Para poder inspirar á los niños la bondad, precisa ser bondadoso y aparecerlo ante ellos; la mejor manera de enseñar la virtud es practicándola: esto es lo más sugestivo. Obliga también lo dicho á cuidar con gran esmero respecto de las personas cuya compañía frecuenten los niños, particularmente de la de aquellas con quienes puedan intimar, pues el afecto que la amistad ó las complacencias engendran es poderoso estímulo para la imitación; en este sentido son peligrosas las compañías de sirvientes y otros niños.

232. **Diversas clases de ejemplos que pueden ofrecerse á los niños y á cuáles debe darse la preferencia. Recomendaciones respecto de los históricos.** — Entre las varias clases de ejemplos que pueden ofrecerse á los niños, los primeros y más eficaces son los que proceden de los propios educadores, quienes, por lo mismo, necesitan observar en todo una conducta irreprochable ante sus educandos.

«En lo que á la familia concierne, puede decirse que el ejemplo continúa la obra de la herencia, pues los padres transmiten sus cualidades y sus defectos, primero por la sangre y en seguida por el ejemplo. Así nos extrañamos á veces pensando en las condiciones desfavorables en que, en muchas circunstancias, se realiza la educación en la familia. ¿Cómo, nos damos á pensar, combatirán los padres vicios que ellos han dado á sus hijos con la vida, á los que no cesan de entregarse delante ellos y de los que hasta les sucede que no tienen conciencia? ¿Cómo en una familia de ideas bajas y estrechas, de sentimientos ambiciosos y abyectos, se desenvolverán almas elevadas y generosas? ¿Cómo serán los niños sencillos, modestos y enérgicos, si en el medio en que crecen se respiran hábitos de fausto, de lujo y de molicie?» (ALEX. MARTIN.)

Declara esto cuánto pueden hacer los ejemplos de los educadores, á los que, para suplir sus deficiencias y extender su acción, precisa añadir otros, también tomados *en vivo*, de las personas que rodean al niño, de la vida real que éste vive, de familias conocidas, de amigos y compañeros, etc.; en la inteligencia que mientras más cercanos, más impresionarán al niño, y más si él mismo resulta actor en el hecho á que el ejemplo se refiera.

A esas dos clases de ejemplos cabe añadir otra, la de los ejemplos *citados*, es decir, aquellos cuya acción no presencia el niño y sólo conoce por referencia. Los más importantes de estos ejemplos son los llamados *históricos*, que recomiendan todos los pedagogos. Refiriéndose á los citados en general, escribió Locke:

«Las palabras, por sentidas que sean, nunca pueden dar á los niños ideas tan vivas de las virtudes y los vicios como las acciones de otros hombres, siempre que dirijáis su espíritu en el sentido de ellas y que les recomendéis examinar tal ó cual buena ó mala acción en las circunstancias en que se presentan en la practica. Así con relación á las maneras, el ejemplo de otro hará sentir mejor á un niño la belleza ó fealdad de varias acciones, que todas las reglas y todas las opiniones que pudieran dársele para convencerle.»

Concretándose á los ejemplos históricos, dice Compayré:

»Es incontestable que las acciones de otros hombres, de los que nos han precedido como de los que viven á nuestro alrededor, ejercen sobre nuestro carácter, por poco presentes que estén á nuestra imaginación, una profunda influencia. El pasado irradia sobre el presente. Las almas desaparecidas reviven en las almas de las generaciones nuevas. Los ejemplos de los antiguos perfeccionan los espíritus de los que vienen de nuevo á la vida, y, como se ha dicho, *los muertos gobiernan á los vivos.*»

De las precedentes indicaciones se colige el concurso tan grande que á la educación moral puede prestarse mediante la enseñanza de la Historia, que es arsenal de buenos y malos ejemplos que poder ofrecer á la consideración de los niños. Para que semejantes ejemplos produzcan el efecto apetecido, conviene presentarlos llenos de atractivo, por descripciones pintorescas, narraciones animadas é historietas, biografías y anécdotas interesantes y vivas. A esta recomendación hay que añadir otra de no menos importancia, á saber: que dichos ejemplos no se limiten nunca á una categoría de personajes (reyes, hombres políticos, guerreros, religiosos, etc.), sino que deben buscarse en todas las esferas, y más particularmente en las que mejor encajen en el marco de la vida para que se eduquen los niños, ó que mejor respondan á las exigencias del principio moral que se trate de inculcarles.

233. **La moral en acción.** — Cuanto hemos dicho de los ejemplos, particularmente de las dos primeras clases, se encamina á someter al niño al influjo de una *moral en acción*, que no se limite á palabras, en la que se correspondan las ideas con la conducta (á fin de que no se piense de un modo y se viva de otro), que debe ser la verdadera maestra de los niños, y en que éstos no sólo conozcan, sino que sientan y vivan las ideas morales. Para ello precisa, además de valerse de buenos ejemplos, dando la preferencia á los vivos y más cercanos, aprovechar cuantas ocasiones brinden á ello, para hacer que los mismos educandos sean *actores* de dicha moral, practiquen los deberes, se juzguen á sí propios y á sus compañeros, en una palabra, aprendan la moral *experimentalmente*, practicándola y viviéndola, si vale decirlo así; en

la inteligencia de que cuanto más la vivan, mejor la sentirán. Toda la vida de los niños, incluso sus juegos, se presta á esta moral en acción, que es la verdaderamente eficaz y fecunda.

234. **Los preceptos como medio de cultura moral.** — La propensión tan arraigada y general á teorizar con los niños, que sostiene y alimenta el sentido intelectualista dominante en toda la educación primaria, es causa de que en moral, como en las demás materias, se dé una importancia exagerada á los preceptos abstractos, que suelen enseñarse á los niños por vía de aforismos, máximas, proverbios, etc., y en forma de catecismos y de dísticos. Hay que desconfiar mucho de una cultura moral que, prescindiendo de lo vivo y real, se funda principalmente en los preceptos abstractos, que á fuerza de repetirse pierden toda la eficacia que pudieran tener, y poco ó nada labran en el corazón del niño que, por punto general, no entiende lo que los preceptos le dicen y hace de ellos el mérito que es frecuente ver en escolares que estando recitando aforismos higiénicos, practican con la mayor naturalidad precisamente lo contrario de lo que las máximas recomiendan. Sin suprimir los preceptos morales, no debe abusarse de ellos dando á los niños ideas que no estén en condiciones de comprender, y menos en forma que se preste á mecanizarlas, como se mecanizan cuando se confían á la memoria meramente las máximas, respuestas de un catecismo, etc. De todos modos, lo que debe hacerse siempre es que los preceptos, las reglas, los consejos, etc., vengan á propósito de los hechos, de los ejemplos, de la intuición, de la *moral en acción* que hemos dicho, y se presenten al niño de una manera viva, como consecuencias naturales de ello.

235. **Necesidad de la enseñanza teórica de la moral y de completarla con la jurídica.** — Esto mismo nos dice que la «moral práctica» que lo anterior supone, debe completarse con una *enseñanza teórica*, dada en las condiciones insinuadas, es decir, de manera que el niño la sienta y comprenda y los preceptos no constituyan una moralidad prestada y pronta á desaparecer.

Con estas precauciones, al ejemplo, que es el precepto en acción, debe añadirse la teoría ó precepto abstracto, á fin de presentar á los niños en fórmulas claras y compendiosas los principios fundamentales del deber, de modo que los retengan y puedan reproducirlos cuando sea necesario, al intento de hacer las aplicaciones obligadas de la cultura moral que reciban; para lo cual no basta con que vean practicar el deber y se acostumbren por ello y sus propias experiencias á practicarlo, sino que precisa al mismo tiempo que retengan la idea de él.

«¿Quién no sabe por experiencia lo que puede, en un momento de crisis moral, la idea súbitamente evocada de una máxima, de una regla de conducta, sobre todo si al precepto se liga el recuerdo de quien nos lo ha transmitido, la imagen de una madre, de un padre ó de un maestro venerado?» (Compayré.)

Por otra parte, si «el hombre puede en proporción de lo que sabe», en moral, como en todo, el saber es preciso para hacer, y las ideas, «madres de la vida», son de absoluta necesidad para dirigir la conducta como para cuanto sea obrar: hacemos en todo según lo que sabemos, hasta en lo más mecánico, y en moral precisamos del saber para formarnos el ideal de la vida.

De aquí que consideremos como obligada la enseñanza teórica de la moral, sobre todo de la parte de ella que se refiere á los deberes (Moral práctica ó Deontología), á lo que debe añadirse el conocimiento de los derechos, pues la cultura jurídica completa la ética, no sólo por la correlación que