

educación

SUMARIO:

	Pág.
Información Pedagógica. —La Ciencia de la Educación, por Juan Demoor y Tobías Jonckheere.....	129
Con qué criterio se medirán los resultados del método ideo-visual, por Emma Gamboa.....	164
Fundamentos psicológicos del Método Decroly, por Luis Felipe González.....	166
Apunte Metodológico, por Marco Tulio Salazar.....	170
El Método Ideo-visual, por Primera Inspección de Guanacaste	173
Información Metodológica. —Protección contra el frío, por Amelia Hamaide.....	180
La Patata, por A. Gravis.....	188
Documentos Humanos. Reglamento de la Asociación Nacional de Educadores.....	192

33

Setiembre, 1936
San José, Costa Rica

€ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

No. 33

Sexto Tomo

Setiembre 1936

INFORMACION PEDAGOGICA

LA CIENCIA DE LA EDUCACION

EL CEREBRO

III.—LA DISCIPLINA Los principios que preceden definen los caracteres del código disciplinario de la escuela.

El conocimiento de los móviles que dictan los actos a cada edad y bajo las distintas condiciones de la vida, impedirá que se imponga un género de vida en desacuerdo con las necesidades. Y el comportamiento del niño será regular.

La indisciplina es habitualmente consecuencia de errores cometidos por el educador. Puede ser resultado de la falta de interés, consecuencia de lecciones demasiado difíciles y no apropiadas, de la exagerada duración de las enseñanzas o de la no comprensión de las necesidades fisiológicas.

El educador debe tener en cuenta la salud del niño y sus sensaciones orgánicas, (hambre, sed, fatiga, sueño), sus estados de enervamiento y su deseo de movimiento. Debe convencerse de la importancia de los reflejos y de la fatalidad de sus reacciones que nada pueden dominar. También debe comprender la significación de la indisciplina refleja y defensiva que surge cuando las lecciones se desenvuelven en contradicción con las necesidades de la economía.

El maestro no puede olvidar que la atención significa ante todo la intervención de los órganos de los sentidos. Pues son muchos los alumnos cuya visión o audición se encuentran perturbadas y como ignoran su estado, no pueden tenerle en cuenta y se hallan en plano desigual con sus compañeros de clase.

Debe conocer la sucesión de intereses del niño y del adolescente. Desgraciadamente, no siempre ocurre así y de este modo nacen los frecuentes antagonismos observados entre profesores y alumnos.

Observad un grupo de niños que juegan a "la escuela". Reina el orden aunque el joven maestro expone con frecuencia cosas difíciles y hasta enojosas (como lo enseñado por la escuela verdadera). La disciplina es perfecta hasta el punto de que para que su clase en miniatura posea alguna realidad, el niño se ve obligado a inventar faltas. Escuchadle. En un momento dado, efectivamente, dice a uno u otro de sus auditores: "No me comprenderás, serás malo y te castigaré. ¿No es ésta la demostración de la no-posibilidad de la indisciplina en el transcurso de una educación fisiológicamente enfocada, y conducida lógicamente por maestros comprensivos de las necesidades y de los medios de que dispone el niño? ¿Quién mejor que el niño mismo podía apoderarse de ese espíritu, cuyo cerebro es idéntico al de sus auditores del momento?"

Informaos, además, de los juicios de los niños, sobre sus maestros. ¡Sabed comprenderlos e inspiraros en ellos!

¿Qué significan las incorrecciones del niño sometido a la enseñanza normal? ¿Constituyen faltas por las cuales debe ser castigado, o errores respecto de los cuales debe ser castigado, o errores respecto de los cuales debe ser documentado? Casi siempre es exacta la segunda hipótesis. El maestro debe impresionar al niño por las consecuencias que resulten de un acto de cuya importancia quiere que el niño se haga cargo. Lo que llamamos "castigo" debe ser en realidad la consecuencia natural y fatal del fenómeno de que se trata; Spencer insiste sobre este punto y tiene mucha razón. Debe mos-

trarse cuán saludable es esta manera de obrar y cómo poco a poco conduce a la comprensión experimental de la moral del adulto y a la aceptación del código de disciplina que de ella se deduce. Pero no es nuestra misión la de perdernos así en los detalles de la metodología.

Debe ser suficiente la severa crítica del régimen de castigos abstractos, de malas notas, de absurdos castigos escritos (tan frecuentes y cuyo resultado no es otro que el de hastiar al niño con una serie de datos intelectuales y morales muy bellos), de las observaciones y de las retenciones (que se convierten bien pronto en uno de los placeres de la juventud). Estos castigos, siempre los mismos en los actos irregulares más variados, exteriorizan el descontento, el mal humor y con frecuencia hasta la cólera del maestro, cuya autoridad disminuyen. Sin ninguna relación lógica con el acto, quedan sin efecto, y no han tenido nunca por otra parte ningún influjo educativo. Acudimos al recuerdo de todos. Aquellos maestros de otros tiempos que corrían con el cuadernito negro en la mano, no tenían disciplina. Los profesores que tenían autoridad no castigaban nunca; una apreciación, una palabra, una mirada suya, nos devolvían el aplomo, e impedían que hiciésemos cosas malas.

¿Qué decir, en fin, de la extrema debilidad de algunos educadores y del gran error que representa el perdón? Sólo debe perdonar, o puede perdonar, aquel que ha juzgado mal un acto y ha castigado injustamente. Pero el maestro que ha orientado hacia el niño la consecuencia lógica de un despropósito, ¿puede hacer desviar el castigo en el momento en que éste alcanza al culpable? No, porque de lo contrario impide que el niño comprenda la significación de su acto. Si el maestro no castiga a la ligera y artificialmente, y si deja al niño bajo el influjo directo de las consecuencias de sus actos, no debe intervenir, puesto que es el testigo de la justicia que obra fatalmente.

El maestro puede castigar y recompensar a la vez. Creemos que se debe con frecuencia reconvenir en clase a un niño que haya cometido una falta escolar, aunque

felicitándole por los sentimientos de solidaridad que le han guiado en aquellas circunstancias.

Las felicitaciones no deben anonadar el sufrimiento que a veces va unido a la abnegación y que constituye su grandeza.

Desearíamos ardientemente que el educador se diese cuenta de todo esto. Sería menos injusto y menos ridículo que lo es actualmente muchas veces. Tendría más afición por su oficio, y por esto mismo su influjo sobre la juventud sería mayor.—Recuerdos de nuestros años de escuela ¡cómo revivís en nosotros actualmente y qué razón nos dáis en el momento en que de un frío y positivo estudio de la actividad cerebral, desgajamos consejos que por algunos serán muy criticados, pero cuya sinceridad y exactitud son, sin embargo, indiscutibles!

La disciplina será refleja, inconsciente o automática durante los primeros años. Si la enseñanza es bien suministrada, corresponderá a las necesidades de la vida infantil en común que tanto placer causa a los niños, mientras que la actividad voluntaria será el reflejo condicional provocado por la dicha de saber y el deseo de hacer bien.

La disciplina, será, pues, al principio, una cuestión de sentimiento y de imitación. Ulteriormente se convertirá en una consecuencia del razonamiento, y de la idea moral de él derivada. Cuando nazcan las bellas ideas de interés y de abnegación y cuando haya adquirido cierta importancia la función inhibidora, la escuela podrá y deberá utilizar la disciplina voluntaria del deber para extender los reflejos despertados en los centros inferiores por excitaciones menos importantes.

Durante el curso de esta fase de la vida escolar, no deben tampoco exigirse imposibles. No ha de imponerse lo que el adulto no puede imponer por sí mismo. Si por desgracia fuese ésta nuestra actitud, haríamos nacer la casuística, la duplicidad, etc., que conducen al espíritu de revuelta y al abuso de confianza, destructores de toda verdadera idea de moral.

No forcemos a los niños a aceptar pasivamente los

castigos generales y colectivos, las encuestas hipócritas destinadas a descubrir a los culpables, los apóstrofes violentos contra las fórmulas absurdas de los maestros coléricos. No los sometamos tampoco a un trabajo forzado, ni a una actividad deprimente y estéril como la que acompaña muchos exámenes.

La inhibición cerebral, despertada por la idea del deber, es poderosa, pero posee sus límites y nunca puede destruir en el niño las protestas reaccionales provocadas por el concepto limpio y claro de una personalidad normal.

EDUCACION MORAL. EDUCACION SOCIAL. EDUCACIÓN SEXUAL

I.—EDUCACIÓN MO- La infancia no es época de abstracciones ni generalizaciones morales. No permite la comprensión de los grandes principios que deberían conducir siempre a los humanos y que, sin ser desgraciadamente los únicos estimulantes del individuo y de las colectividades, son aceptados, sin embargo, como verdades directoras de las sociedades que evolucionan hacia un ideal de verdad, de belleza, de poderío, de generosidad y de justicia.

El niño no conoce los conflictos del pensamiento humano respecto al enigma de nuestra existencia y de nuestros esfuerzos. No adivina la significación de las dudas que más tarde nacerán en él, síntesis de sus aspiraciones mal definidas, y de sus necesidades morales y sentimentales no satisfechas.

Como es tan joven, no se figura lo que será de adulto, y sólo excepcionalmente comprende el motivo profundo de sus actos.

¿Qué podríamos mostrarle, decirle o enseñarle, relativamente a esos lazos que nos encadenan unos a otros y coordinan nuestras aspiraciones en vista de una resultante única, eficaz y buena? No podemos suministrarle la menor idea de la moral teórica, ni el análisis de sus

voluntades y sus deseos, ni la evocación de su naturaleza psíquica de mañana. ¿Debemos, por ello, abstenernos completamente de hacerlo?

Nuestra tesis general es que hay que respetar al niño hasta el punto de no inculcarle nada que pueda perturbar o disminuir su personalidad y su individualidad futuras. Condenamos, a nombre de las ciencias biológicas y pedagógicas, los actos de autoridad que impresionan sin ser comprendidos; los influjos dogmáticos, científicos, filosóficos o religiosos que envuelven insidiosamente pensamientos apenas esbozados.

Y, sin embargo, el educador tiene el deber de documentar la imaginación constructiva del niño y de prever en él las actividades abstractas ulteriores.

La escuela sin enseñanza moral es incompleta. Debe conducir a la juventud hacia un ideal moral basado, no sobre lo que divide, sino sobre lo que une. Lo que une, «es estar de acuerdo sobre la ley moral común cuyos preceptos se repiten en todas las religiones civilizadas; el respeto y el amor por la humanidad; la tolerancia, que es una aplicación de la fraternidad; la obediencia a las mismas leyes; la cualidad de hijos de un mismo país; el conjunto de recuerdos y esperanzas de los cuales toma su fuerza el amor de la patria».

Los pueblos son clasificados por su nivel moral. Su energía, su actividad, su honradez, su valentía, su ideal y su grandeza de alma, constituyen su fuerza real. Ahora bien, las cualidades de una nación son la expresión íntima de las de cada una de sus unidades constitutivas. Y en cada una de ellas, las cualidades morales son en realidad consecuencia de una sana observación de la vida, y de una metódica exploración de los conflictos que acompañan la existencia.

Guiemos, en consecuencia, al niño en su vida cotidiana y hagamos nacer el automatismo moral allí donde es imposible la comprensión moral. Habituémosle al trabajo, a la economía, a la lealtad, a la franqueza, a la cortesía y a la exactitud. Enseñémosle a dominarse, a respetarse a sí mismo y a tener noción de su responsa-

bilidad. Proporcionémosle hábitos espirituales e iniciémosle en la abnegación. Intensifiquemos en él el amor hacia sus padres y su patria. Que ame a los hombres y que ame la vida de trabajo, de verdad y de ayuda mutua.

Creemos un ideal, y no le proyectemos demasiado lejos del niño, para que no se pierda en la incomprensión; amplíemos, poco a poco, la significación de los móviles mostrando la belleza de lo verdadero, la grandeza del esfuerzo, el poder de la colaboración y la objetividad de la solidaridad natural.

Esta enseñanza moral, esencialmente concreta e inductiva, halla sus elementos fundamentales en la vida escolar, familiar y social. El educador los tiene a su disposición cuándo y como quiere.

Establezcamos en la escuela un régimen que suministre al alumno conciencia de las cualidades que debe poseer. Decimos «establezcamos» porque hasta el presente falta, por desgracia, en los medios educativos. Nuestra escuela es ficticia. Se apoya sobre el régimen ruidoso y artificial de los numerosos e incesantes castigos, que no tienen relación alguna con los actos llevados a cabo, y que no poseen significación real. Proporciona al niño una idea falsa del trabajo, de la responsabilidad y de la sinceridad. La trama de sus castigos, es tan espesa, que nadie se libra de ellos. El niño está siempre sostenido artificialmente. Su existencia escolar es, en realidad, una lucha permanente, admirable de habilidad y de malicia, contra el castigo amenazador y la vigilancia anónima y exterior que se trata de burlar.

Nuestro sistema de educación está basado casi en todas partes, en una emulación mal comprendida. El niño es comparado a sus condiscípulos; se le incita a que lo haga mejor que ellos, a que alcance mejores puestos y a que obtenga más recompensas. Este régimen no deja de tener peligros, porque distrae la atención de la ley moral para concentrarla exclusivamente sobre el principio de recompensa; evoca el interés y honra, no el esfuerzo y el mérito, sino el éxito y la

suerte; excita la vanidad en unos y hace en otros nacer la humillación, suscitando la envidia.

Es cierto que resulta difícil estimular únicamente a un niño por el sentimiento del deber cumplido, puesto que el placer es el gran resorte de su actividad. Pero el placer experimentado ¿lleva consigo necesariamente la aparición de una pena en otra persona? ¿No puede provocársele desarrollando el amor propio, ese poderoso auxiliar del deber, que se confunde con los sentimientos del honor y de la dignidad personal? ¿No es también posible hacer brotar y conservar en un niño el sentimiento moral y la perseverancia, sin provocar conflictos con sus camaradas? Nos parece que sí.

Por eso la anotación de los resultados escolares debe ser perseguida de una manera más científica que generalmente lo es. Debe servir de guía al niño al cual es necesario permitir periódicamente que se compare a sí mismo, y habituarle a enderezar la curva o el gráfico de los progresos de su desarrollo moral e intelectual.

Se impone, pues, una reforma, porque la clase actual, en lugar de contribuir a crear el hábito del esfuerzo moral, desarrolla con demasiada frecuencia la cazurrería, la discusión poco leal, la mentira, el artificio, el placer de escapar al código, etc. No concedemos evidentemente demasiada importancia a estos defectos escolares y a sus consecuencias, porque los consideramos como la consecuencia fatal del régimen establecido. Pero lamentamos profundamente que su extremada generalización entre los niños, sea expresión de un error que se ha hecho orgánico y que, por otra parte, impide a la escuela obrar como debería hacerlo, sobre la juventud.

La escuela no proporciona una educación moral práctica. No es tonificadora. Encierra al niño en un código abstracto y erróneo de castigo hasta el momento de su brusca liberación. El adolescente se encuentra entonces desprovisto de toda guía, porque enseguida se le somete al régimen de las consecuencias naturales que la escuela no aplicaba y no le ha dado a conocer.

La escuela no da educación teniendo en cuenta el porvenir, cuando, sin embargo, debería preparar al adulto de mañana a su existencia individual y social. La educación tiene, en efecto, un fin social. El niño está destinado a convertirse en una unidad que obra en el seno de una colectividad. Es, pues, preciso, a nombre de un interés social superior, que la escuela le haga adquirir hábitos para permitirle ulteriormente formar parte de la sociedad en la cual ha de vivir. No lo olvidemos: la educación debe poseer necesariamente un doble objetivo: desarrollar al niño para sí mismo y desde el punto de vista de la colectividad.

¿Qué debe ser el educador?

Debe ser digno. Con ponderación y también con familiaridad, no utilizando apenas o mejor no utilizando ninguna sanción artificial, sin mal humor, sin indulgencia, debilidad o falsa sentimentalidad, con franqueza y espíritu de justicia, manifestará en todos sus actos su bondad, su emoción y su energía. Arrastrará serenamente el respeto de «sí mismo», cuyo valor moral y estético definirá ulteriormente.

No serán las disertaciones las bases de su enseñanza moral; el punto de partida será la vida observada y vivida. En los elementos diarios encontrará el tema de sus conversaciones. Expondrá los problemas conservando en ellos las características concretas que les hacen comprensibles, y atribuyéndoles su valor emocional y sentimental destinado a despertar la atención. ¡Que aprenda el maestro a conmover al niño! Aquel que puede hacerle reír o llorar, conseguir que vibre de cólera o se entusiasme con ocasión de fenómenos sociales vistos, descritos y discutidos, puede afirmar que su enseñanza ha sido eficaz, y proclamar que ha colaborado a la formación de un carácter. ¿No es esto lo que hace la madre? Ella cuenta historias morales que son escuchadas.

También debe hablar el niño y debemos saber escucharle. Con frecuencia hacemos callar a los niños bajo pretexto de que sus historias son insignificantes. Imponemos silencio porque la historieta suele ser, efectiva-

mente, banal, y más banal todavía porque no desarrollamos el lenguaje suficientemente. Detenemos las narraciones porque, en muchos casos se refieren a conflictos que han tenido lugar en la familia o en el barrio y tememos tener que exponer con este motivo nuestro parecer.—No negamos que en estas condiciones pueden surgir situaciones delicadas. Pero el niño que se encuentra mezclado en conflictos morales, trata de instruir un proceso y llegar a una conclusión. Si el adulto no le ayuda, si el maestro se desentiende, buscará una respuesta allí donde la halle, en el camarada o en el amigo. Entonces el juez será un niño, puesto que el adulto no ha querido serlo. ¿Es esto posible? Ciertamente, no. El maestro no tiene, pues, derecho a buscar una escapatoria en una ignorancia proclamada. Debe escuchar, deliberar y guiar. Y aunque esto pueda parecer paradójico, cuanto más delicada y peligrosa sea la pregunta del niño menos derecho tiene el educador de escucharle. La pregunta se ha presentado en el espíritu del niño; debe ser obtenida una respuesta.

El educador debe, en esta enseñanza fundamental, dar pruebas de amplia tolerancia, de gran bondad, de completa franqueza y de extremada sensibilidad. Debe ser, ante todo, el hombre que respeta y admira todas las modalidades honradas, puras y lógicas del pensamiento humano.

Tiene que ser un pensador. La lucha de las ideas y de los sentimientos, los conflictos de las filosofías y de las religiones, no deben dejarle indiferente: debe marchar con toda libertad hacia donde le conduzcan su razón, su corazón y sus sueños. Como hombre que piensa y conoce, puede, fuera de los hechos pensar como quiera o como pueda, sentir y moverse por sus intuiciones. El ser adulto, que representa, goza de todas las prerrogativas de la libertad y deja errar su espíritu hacia horizontes que le atraen.

Como educador que es, debe permanecer como guía que ejercita y disciplina el pensamiento infantil, como consejero respetuoso de la juventud que aísla en el

conflicto de las ideas las cualidades y las características del hombre ya formado. Su deber es profesar progresivamente ante el individuo joven la individualidad humana ideal, realizable y realizada, hacia la cual debemos tender enérgicamente.

La escuela debe enseñar la moral de una manera práctica; que simplifique, pues, su programa general, a fin de dar tiempo y ocasión para poder observar, apreciar y obrar.

En la música y en la literatura y principalmente en la poesía, puede encontrar medios eficaces de cultura.

El niño comprende lo global antes que lo parcial, el conjunto antes que el detalle. Las síntesis imprecisas le emocionan ya, cuando todavía permanece insensible a la belleza y al rigor de las categorías.—Como el primitivo, canta, o, mejor dicho, rima y melodiza las alegrías, las esperanzas, los dolores y las penas entrevistadas por el espíritu, pero fuertemente sentidas ya en la intimidad de su persona. La melodía estimula el ánimo de los niños como la canción popular alimenta e intensifica los caracteres.

La música escolar no debe ser sabia, sino sencilla y rimada, que haga reír o llorar, que excite o calme. Debe evocar los enigmas y las bellezas de la naturaleza; cantar los actos y los móviles de la existencia, el nacimiento, la vida y la muerte. Que exprese lo que representan los padres, su abnegación y su amor, que describa a grandes rasgos la justicia y la piedad, que cante la patria, esa entidad profundamente impresa en lo más profundo de nuestros sentimientos y de nuestras ideas.

La música permite al niño expresar vagos conceptos que escapan a la descripción por medio de la palabra. Es el lenguaje universalmente comprendido que, al dirigirse a todos, fusiona las ideas, confunde las aspiraciones, hace nacer el entusiasmo y evoca los grandes sentimientos morales. Une también la escuela presente con la del pasado y con la del porvenir.

Lo mismo sucede con nuestras actividades de adulto:

todas nuestras manifestaciones morales van acompañadas de la música y del ritmo.

¿Es necesario mostrar aquí cómo puede hacer nacer en el niño la pasión por las grandes ideas la gimnasia y la literatura asociadas a la música? Sería superfluo.

¿Es necesario demostrar la eficacia de las fiestas escolares? No lo creemos. Pero no es inútil insistir sobre la importancia de los programas y las ceremonias. Con frecuencia son confeccionados partiendo de ideas artísticas puras. Esto constituye un error. Lo que acabamos de decir demuestra que la elección depende de consideraciones morales, elevadas y variadas, que nunca pueden ser relegadas a segundo plano.

Si tuviésemos que dirigir una clase, la jornada comenzaría y terminaría por el canto, por uno de esos cantos que hablan al alma del niño, buscados en el pasado de su raza o escritos por un maestro comprensivo de los sentimientos de las multitudes o de la juventud.

En el trabajo de la jornada intervendrían sistemáticamente una lectura, una narración o una conversación.

A cada nuevo acontecimiento surgiría ocasionalmente una discusión moral.

Solamente sería aplicado el régimen de las consecuencias naturales.

La iniciativa y la sinceridad se encontrarían en el sitio de honor en la clase.

El código de disciplina sería expurgado de los numerosos errores que en él se hallan incrustados: malas notas, interrogatorios de unos alumnos respecto a las faltas de otros, castigos generales, etc.

La delación sería siempre castigada, sin excepción alguna.

La lucha entre los alumnos no tendría como finalidad la victoria de los unos sobre los otros.

No se establecería la clasificación de primero a último.

Las distribuciones de premios, que halagan el orgullo de los padres y de los niños, serían suprimidas.

El régimen de la clase sería moral y derivaría de los preceptos admitidos por la conciencia universal.

II. — EDUCACIÓN SEXUAL Entre los problemas más delicados que se imponen a la atención del educador figura el de la educación sexual. Es nuevo en el conjunto de los problemas pedagógicos y, sin embargo, presenta el mayor interés a causa de su importancia moral y de su gravedad, desde el punto de vista de la salud de la adolescencia.

El principio que motiva la intervención del maestro en el dominio de la educación sexual, es muy sencillo. El fenómeno sexual aparece en el momento en que surge un sentimiento especial, dominante y sugestivo. Hágase lo que se quiera, el niño se encuentra excitado por las modificaciones que en su economía sobrevienen, y su curiosidad se despierta por el deseo de penetrar los hechos de la generación humana.

El problema se halla claramente presentado: ¿Debemos dejar a los niños el cuidado de documentarse, al azar de las circunstancias, por medio de la lectura de periódicos y novelas con frecuencia perniciosas, y por medio de conversaciones equívocas e inquietantes que proporcionan al problema del "misterio" de la vida un carácter falso, inmoral y peligroso?

¿No es mejor conducir al niño a que conozca progresivamente y comprenda los hechos relativos a la génesis del ser, por medio de una preparación prudente y una iniciación científicamente conducida con tacto y medida?

En otros términos: ¿debe adoptarse el método del silencio, que consiste en ocultarlo todo, bajo el pretexto pueril y erróneo de que se distraerá así la atención del asunto escabroso? ¿O bien debe recurrirse a una educación que desee, en interés mismo de la juventud, hacerle comprender la moralidad de lo que con frecuencia se llama inmoral?

La respuesta no es dudosa. Los inconvenientes y los peligros del primer sistema son numerosos. El educador

debe guiar, para poner fin a un régimen que altera la imaginación y la salud física de muchos niños, y para encuadrar los hechos de la generación en su marco fisiológico normal

¿Quién tiene el deber de instruir a los jóvenes respecto a las cuestiones de sexualidad que deben prevenir ciertos hábitos viciosos y dar satisfacción a la necesidad de curiosidad?

Los padres deberían encargarse de esta tarea. Pero hay que confesar que no siempre poseen los deseados conocimientos para emprender esa instrucción, suponiendo que posean la necesaria habilidad para emprender y proseguir un asunto incontestablemente delicado. Por eso debe ayudarles el educador y hasta reemplazarlos con frecuencia. Su intervención tropieza con dificultades, pero es necesaria.

¿A qué edad conviene hacer lo que se llama educación sexual? Normalmente debe comenzar en la época en que el niño sufre las transformaciones fisiológicas que acompañan las funciones reproductoras. Pero la época de la aparición de la pubertad no es la misma en todos los niños y es difícil someter a los alumnos a una iniciación colectiva, la única, sin embargo, prácticamente aplicable en la escuela, porque la iniciación individual no puede hacerse evidentemente en el medio familiar.

Hay que recurrir a la iniciación colectiva, para poner fin sinceramente al sistema fácil, pero culpable, del silencio absoluto. El educador debe ser circunspecto y mesurado. Además se trata de organizar una enseñanza sistemática a la cual la escuela, no podría prestarse sin exponerse a graves riesgos. La educación sexual se llevará a cabo ocasionalmente y se adherirá poco a poco a la enseñanza científica de la cual no será más que una resultante. Se hará lentamente por la observación de los fenómenos de la fecundación en la planta y el estudio de la génesis de la vida en los animales ovíparos y vivíparos y en el hombre. El conocimiento graduado de estos fenómenos, al cual se unirán ulteriormente nociones de higiene, de profilaxia y de puericultura, debe ser

repartido entre la escuela primaria, el curso de adultos y la enseñanza media.

De todos modos, aparte de esta enseñanza cuya utilidad no es dudosa, si se verifica por educadores hábiles, conscientes de la importancia de su misión y de su responsabilidad, la escuela se esfuerza por ejercer y afirmar la voluntad de la juventud, y hacer al adolescente dueño de sí mismo. Este desarrollo del carácter tendrá como consecuencia detener el "dejarse vivir" y contendrá las tentaciones; pero este resultado no podrá ser obtenido más que a condición de que sea transformada la marcha general de la escuela contemporánea; la escuela de enseñanza debe dejar cada vez más lugar a la escuela de formación.

EL BULBO Y EL CEREBELO

I.—ESTRUCTURA. Entre la médula espinal y la corteza cerebral se encuentran el bulbo y los núcleos de la base del cerebro. Estas regiones, muy complejas, desde el punto de vista anatómico y fisiológico, pueden ser consideradas aquí de una manera esquemática.

Las diferentes secciones transversales de la médula representan, en suma, el lugar de unión de las fibras de la sensibilidad y de las células motoras que pertenecen al plano considerado. La sustancia gris de este plano es el centro funcional reflejo. Todas las fibras de la sensibilidad que alcanzan la médula y todas las fibras motoras que parten de ella siguen la misma marcha: todas provienen de los territorios cutáneos, musculares y articulares de la misma significación o van a regiones musculares equivalentes. Los múltiples niveles de la médula poseen funciones semejantes.

El bulbo prolonga la médula. La sustancia gris recibe nervios sensibles y da nacimiento a nervios motores. Pero estos nervios sensibles y motores tienen muy diferentes distribuciones periféricas: unos se encuentran en relación con el corazón; los otros con los aparatos

respiratorio o digestivo, los vasos sanguíneos, la laringe, etc. Las regiones de la substancia gris bulbar en las cuales las asociaciones se verifican entre la sensibilidad y la motricidad poseerán, pues, cada una de ellas una significación funcional bien definida. Por eso es por lo que hemos de considerar en el bulbo los centros cardiacos, respiratorio, vaso-motor, etc. Estos territorios se diferencian morfológicamente. En efecto, mientras que la substancia gris medular forma una columna continua, la substancia gris bulbar se halla dividida en una serie de masas autónomas que representan a los centros aislados. Esta substancia gris es discontinua, precisamente porque las fibras sensibles y motoras que recorren el bulbo sufren, en distintos niveles, un entrecruzamiento tal, que las partes cerebrales del lado derecho se hallan en relación con los elementos del lado izquierdo de la médula, y así sucesivamente. Se concibe perfectamente que este entrecruzamiento de fibras lleve consigo la disociación de la columna gris central en núcleos.

Del mismo modo que en la médula las sucesivas etapas se encuentran reunidas unas a otras, en el bulbo los centros se hallan ligados por medio de neuronas de asociación. Las relaciones funcionales entre las distintas regiones, son, de este modo, muchas y holgadas.

El bulbo es el gran relevo para todos los elementos de la sensibilidad. Las fibras de la sensibilidad general del cordón posterior de la médula, terminan en un ganglio especial cuyas células dirigen sus prolongaciones hasta un núcleo de la base (capa óptica) después de entrecruzarse.

Las fibras del haz piramidal que proceden del cerebro se entrecruzan también y de ellas proceden otras colaterales motoras que terminan en el núcleo gris.

Todas las fibras de las sensibilidades especiales terminan allí, salvo las del olfato, la visión y, en parte las de la audición. Estos tres últimos grupos de fibras sensibles contraen en los centros especiales situados en la base del cerebro conexiones complicadas antes de proyectarse hacia las regiones corticales.

II.—FUNCIONES

1. *En relación con el aparato digestivo:* Los nervios de la sensibilidad que proceden de los órganos de la digestión se terminan en el bulbo; éste, gracias a sus fibras centrífugas, dirige las reacciones de todas las partes de este aparato. La succión, la insalivación, la masticación, la deglución, la secreción, la digestión en las distintas cavidades y la motilidad del tubo digestivo dependen, pues, del trabajo de esta parte del sistema nervioso.

Gracias a las relaciones existentes entre los centros bulbares, el cerebro y las demás partes del sistema nervioso, las funciones digestivas pueden hallarse influidas por todas las actividades del cuerpo.

2. *En relación con el trabajo del corazón:* El corazón halla en sí mismo las causas de su movimiento. Del corazón parten fibras sensibles que van al bulbo; del bulbo parten también hacia el corazón fibras excitadoras e inhibidoras.

El bulbo encierra un centro cardíaco que recibe a la vez, los nervios propios del corazón y de las ramas sensibles que provienen de todo el cuerpo. Este centro se encuentra bajo el influjo del trabajo de los demás centros bulbares y de las actividades psíquicas corticales. Por eso es por lo que muchas excitaciones, emociones o ideas producen palpitaciones del corazón, síncofes u otras perturbaciones del mismo orden.

3. *En relación con la actividad de los vasos:* El calibre de las arterias, de las venas y de los capilares no es fijo. Las variaciones de la capacidad total del sistema vascular, así como los cambios locales, influyen la mecánica circulatoria, modifican las funciones de los aparatos y hacen depender la irrigación de las necesidades del trabajo.

Un órgano activo se congestiona: la aportación alimenticia, se halla, pues, regulada por las necesidades del momento.

Las dilataciones y las contracciones de los vasos cambian muy seriamente las cantidades de sangre que circula bajo la piel o en las profundidades del cuerpo,

y desempeñan así un gran papel en la regulación de la temperatura.

La marcha de la circulación, causa de la congestión o de la anemia de la piel (la rojez o la palidez de la piel) es un factor esencial de la expresión de las emociones. Ahora bien, todas las modificaciones de los vasos dependen del centro bulbar nombrado centro vaso motor.

4. *En relación con la respiración:* La inspiración sucede regularmente a la espiración. La caja torácica se dilata y se comprime alternativamente bajo la acción de los músculos respiratorios cuyos nervios tienen origen en el bulbo.

El centro de la respiración es excitado esencialmente por las cualidades de la sangre que le atraviesa (o sea por el anhídrido carbónico y el oxígeno). La regulación del ritmo respiratorio, depende por mucho del trabajo de las fibras nerviosas espiradoras e inspiradoras en conexión con el bulbo.

Las relaciones que existen entre los centros respiratorio y cardíaco permiten a las dos funciones que presiden, que reaccionen fuertemente una sobre otra.

Los fenómenos de la sensibilidad general y las excitaciones psíquicas o emocionales obran intensamente sobre las funciones bulbares cardíacas y respiratorias.

5. *En relación con la palabra:* El bulbo es el centro de enervación de los músculos de la fonación; la mecánica de la palabra depende, pues, de su trabajo. La noción que corresponde a la palabra y la fórmula mental de la misma son de origen cortical como sabemos, pero la gimnasia lingual, bucal, etc., necesaria a la emisión de la palabra, depende del bulbo. Las perturbaciones disártricas del lenguaje tienen, pues, un origen bulbar.

El bulbo regula, según lo que acabamos de ver, todas las grandes funciones orgánicas de la vida. Rige la digestión, la absorción, la circulación del corazón y de los vasos, vigila la respiración, regula la temperatura del cuerpo y el calor animal y preside los cambios íntimos de los tejidos.

Era necesario poner en evidencia estos hechos en el momento en que vamos a estudiar la teoría de las emociones.

También no era inútil hacerlos conocer así para que quede bien sentado que las funciones orgánicas, aunque sean autónomas, se hallan influidas, sin embargo, una por otra y están dominadas por impulsos motores de origen cerebral.

EL ESTADO EMOCIONAL

I.—ORIGEN DE LA EMOCIÓN La idea que surge en el cerebro aparece no solamente con las cualidades que la definen, sino también con aquellas que provocan la emoción agradable o desagradable. La emoción hace desear la persistencia o la desaparición de la sensación, y le proporciona, en suma, una tonalidad funcional y específica.

Las emociones se hallan caracterizadas por sus manifestaciones orgánicas: secretorias, digestivas, cardiacas, vasculares, circulatorias, térmicas, vocales, musculares, etc. Recordemos los caracteres de la alegría y del dolor, de la angustia y de la seguridad y tendremos una idea de estos fenómenos, cuya constancia permite descubrir ampliamente en otro las emociones que lo dominan.

La aparición de estas características somáticas es necesaria, por otra parte, a la génesis de las emociones. El hecho es cierto hasta tal punto, que el público define con frecuencia la emoción por sus aspectos. (Ejemplo: no me tenían mis piernas, enrojecer de cólera, palidecer de miedo, etc.). Las observaciones proseguidas con histéricas a las cuales se arrancan reacciones corporales por sugestión, demuestran también que la emoción desaparece cuando falta la exteriorización. Sollier describe el caso de una mujer, la cual, durante el curso de un sueño hipnótico anula fácilmente las reacciones fisiológicas habituales de las excitaciones. En la enferma que llega a este estado no surgía ninguna emoción,

excepción hecha de la muerte de su padre o de que la había tocado el premio gordo. El dato se encontraba, sin embargo, registrado en la conciencia, porque el sujeto respondía, por un «¡ah!» a todas las noticias que el experimentador le proporcionaba. En cuanto la devolvían a la sensibilidad general sentía la violenta emoción determinada por la sensación registrada durante el transcurso de la hipnosis.

La estrecha relación que existe entre la emoción y sus características de expresión ha conducido a numerosos autores a hacerse solidarios de la tesis de Lange, James y Sergi, que suponen que la emoción es como la consecuencia de los fenómenos somáticos producidos por un excitante. El excitante que penetra en el sistema nervioso animal camina lentamente a través de las vías sensibles hasta el cerebro en el cual despierta la conciencia. Al pasar por el bulbo—debe pasar por él—influye sobre todos los miembros provocando así múltiples reacciones periféricas. Estos cambios son registrados en el bulbo y señalados en el cerebro: su resonancia central debe constituir la emoción. A causa de esta generalización del trabajo considera Sollier a la emoción como el resultado del despertar de la emotividad es decir, de la actividad sinérgica de numerosos centros cuyos esfuerzos resumen en realidad el pasado y el presente. Según la teoría moderna de la emoción, el hombre sufre porque llora, es feliz porque ríe, etc.

El origen del fenómeno será, pues, periférico y los caracteres fisiológicos que le acompañan son sus determinantes. Suprimir estos caracteres es anular la emoción misma; intensificarlos es proporcionar al acto el verdadero elemento de su poderío y de su forma.

Estos datos, que se discuten todavía en fisiología, se encuentran, sin embargo, lo bastante comprobados para que concedamos a las manifestaciones periféricas una gran importancia en el proceso, y para que tratemos de localizar en el sistema nervioso central el territorio que preside a la aparición de la emoción. Sin querer entrar en detalles podemos decir que los cuerpos

estriados (masas grises situadas al lado de las capas ópticas) parecen desempeñar un papel esencial en la coordinación de la emoción y representan a caso su punto de partida. La corteza no interviene sino para añadir a los fenómenos periféricos primitivos respuestas que dependen de la interpretación consciente de los actos destinados a despertar el sentimiento.—Es evidente que las emociones dulces y profundas provocadas por ideas generales o abstractas, filosóficas o estéticas, no pueden florecer más que cuando el proceso intelectual correspondiente ha nacido ya: en efecto ellos la determinan.

La patología es demostrativa a este respecto. El llanto mórbido de algunas histéricas hace brotar ideas tristes inexistentes anteriormente, exactamente igual que la trizteza provoca el acto de llorar. La risa y el bostezo son contagiosos y llevan en sí la idea de la emoción y de la alegría, o la sensación y la emoción del fastidio, y en sentido recíproco.

El acto provoca la emoción, como la emoción provoca el acto. El niño, durante el curso de su juego lucha divirtiéndose, pero esta batalla engendra muchas veces, secundariamente, la cólera. Imponiendo la mímica de una emoción, se despierta con frecuencia el sentimiento correspondiente. Tomad la actitud de la energía, de la tristeza, etc., y os sentiréis invadidos por la emoción misma, y ulteriormente las actividades adecuadas se despertarán en el espíritu.

En el adulto normal, se hallan fijadas las relaciones entre la emoción y sus caracteres, por eso es por lo que la comprensión y el contagio de las emociones son frecuentes. Sin embargo, estas emociones no son cuantitativamente constantes; por eso algunos emocionales no comprenden los determinantes del miedo, de la cólera o de la emoción estética o filosófica. Estos sujetos son más numerosos de lo que parece. Muchas personas manifiestan, en efecto, una emoción que no sienten en realidad, y otras que experimentan intensamente ciertas emociones son capaces de aniquilar sus caracteres exteriores más marcados. (Los expansivos, los tranquilos).

II. — LA EMOCIÓN EN EL NIÑO El niño posee características emocionales que resultan de la marcha de su sistema nervioso. Como su función inhibidora general es débil, sus reacciones fisiológicas son puramente reflejas; sus reacciones emocionales son, pues, considerables.

El niño que sabe una buena o una mala noticia, que tiene pena o alegría o que gruñe, etc., presenta síntomas exagerados en relación con los del adulto. Pero su emoción ¿es más fuerte que la del adulto? En modo alguno; no nos equivoquemos a este respecto. No discutamos la actitud de los jóvenes comparándola a la nuestra, porque la suya es intensa y breve, pero poco consciente (puesto que la actividad ampliada del cerebro que, según Sollier, caracteriza a la emoción, no existe todavía). La emoción representará, según todo esto, un débil factor de disciplina. No influye, por otra parte, lo suficiente en la memoria para intervenir eficazmente en la elección de los determinantes de los actos.

La expresión de las emociones comprende dos órdenes de caracteres: unos esenciales y defensivos; los otros secundarios. Nos alejamos del peligro y corremos hacia la felicidad; reacciones fundamentales, verdaderas defensas orgánicas. Pero ignoramos la significación del llanto, de la palidez o del enrojecimiento del rostro, etc. Cuando estallan, con fuerza o débilmente en el niño estas manifestaciones, no nos informa por eso de su estado emocional propiamente dicho, pero tenemos la noción de su poder de acción sobre sí mismo.

En suma, las emociones del niño y su exteriorización, nos proporcionan indicaciones sobre su salud general, su poder de inhibición y su emotividad individual.

III. — EDUCACIÓN DEL ESTADO EMOCIONAL EN EL NIÑO Una pregunta se presenta frecuentemente: ¿debe desarrollarse la emotividad o debe tratar de ahogarse? El niño ¿debe ser educado para que sienta intensamente los acontecimientos penosos y agra-

dables de la vida, o debe ser conducido hacia la indiferencia?

Nos parece incontestable que la emotividad debe ser cultivada. El niño debe conocer las consecuencias de los actos, tanto las del dominio emocional como las otras. Debe comprender la alegría y el dolor, la felicidad y el sufrimiento; sería un error intentar conducirlo a través de una vida infantil monótona, que lleve en sí exclusivamente los fenómenos registrados como otros tantos documentos intelectuales. No le ocultemos nuestros placeres y nuestras penas y mostrémosle la mímica y las actitudes de las emociones y de los sentimientos normales, a fin de que, por la imitación pueda sentir estados análogos en circunstancias semejantes.

Las emociones no deben, pues, ser evitadas al niño, pero, en la medida de lo posible, no le serán presentadas con la expresión somática contagiosa, más que cuando él pueda comprender su punto de partida. Existe una jerarquía en las emociones que corresponde a la evolución de las ideas, y este hecho no debe ser nunca olvidado.

Pero hay que enseñar a la juventud a que domine sus emociones, o mejor dicho, a que persista en sus deberes a pesar de ciertos sentimientos experimentados que podrían alejarla de la verdadera ruta. Desde este punto de vista hay una enseñanza que por nada puede reemplazarse; el ejemplo proporcionado por el maestro y por los padres. Pero el educador olvida esto con frecuencia. La actitud, el gesto, la mímica y todos los demás caracteres de las emociones, se comunican y contagian al sentimiento mismo. La presencia del hombre enérgico y sereno, o enervado y colérico, o vacilante y temeroso, influye con frecuencia fuertemente sobre el alumno. Comprendemos que el maestro no pueda permanecer siempre sereno, puesto que no puede aniquilar la emoción provocada por la excitación. No le criticemos, pues, cuando se encuentre emocionado. Pero no podemos admitir que, en esas circunstancias se convierta en víctima de sus sentimientos, perturbe su existencia

y cambie el medio educativo. O mejor dicho, lo que hacemos es lamentarlo, porque la constancia de la actitud, en medio de la variabilidad de los acontecimientos, representa esencialmente ese «algo» que necesita el individuo para atravesar la vida. En medio de las emociones que le rodean no puede el hombre ni perder su personalidad, ni perturbar sus ideas, ni alterar sus actos.

Enseñemos al niño a que se domine. Para ello cuidemos su salud física y fortifiquemos su inhibición por medio de ejercicios de voluntad emprendidos en el dominio físico, intelectual y moral. Durante el curso de los ejercicios, de los deportes y de los trabajos de investigación, no temamos la ligera fatiga e impongamos el esfuerzo; durante el curso de las discusiones morales permitamos a todas las personalidades que se manifiesten en su simplicidad real o en su complejidad total.

Cuando surgen la cólera, la protesta, el entusiasmo o el odio, no nos equivoquemos ni interpretemos erróneamente la actitud del niño.—Si el acto que lleva a cabo es una falta, desviemos su cólera o detengámosla si ello es posible. De lo contrario, abandonemos al niño a sí mismo, porque intervenir por la fuerza sería inútil y nocivo. Más adelante discutiremos, cuando se disipe la emoción. Abandonemos al protestante a sus impulsos, pero mostrémosle, al día siguiente, lo que han producido. El castigo debe consistir en la consecuencia natural de los actos.

Apliquemos estas nociones generales a algunos casos particulares.

Conservemos al niño la pena que el juguete roto y hallado así, algunos días después del accidente, le procura.

Permitámosle que grite, que cante, que exprese vivamente su dicha, y no limitemos estas demostraciones dejando adivinar la molestia que nos causan sus movimientos exagerados y sus interpelaciones enérgicas.

Habituémosle a soportar la tristeza que nos causa la enfermedad o la muerte de nuestros amigos. No le

ocultemos las lágrimas provocadas por los dolores de nuestros semejantes.

Escuchemos la indignación o la alegría que despiertan en él los hechos de la vida escolar. No tachemos de ridículas sus intensas reacciones.

Comprendamos su mímica, aun cuando no sea la nuestra y permanezcamos atentos a sus emociones exageradas y anormales desde nuestro punto de vista. No le impongamos nunca una actitud emocional. En suma, el niño debe asistir a nuestra vida emocional, pero no deberá necesariamente participar de ella.

No persistamos en errores cometidos con frecuencia. —La muerte puede turbar profundamente al niño; como fenómeno incomprendido y cuyos prejuicios alteran su misma significación, puede arrojarle en una morbidez penosa.—Del mismo modo, las amenazas exageradas pueden influir en detrimento de su salud.

Que hagan padres y educadores su examen de conciencia. ¿No se dejan arrastrar con frecuencia a cóleras locas con ocasión de verdaderas tonterías? ¡Cuántas riñas estúpidas y odios ridículos no manifiestan, que aniquilan su juicio y falsean su espíritu de justicia! Están demasiado grabados en nuestra memoria numerosos castigos inmerecidos o excesivos, recibidos en otro tiempo, para no comprender, al presente, el mal que antes nos ha hecho el maestro. Guardémosnos de estos errores. Queremos enseñar al niño que camine derecho, a pesar de sus emociones; sepamos hallarnos siempre a la altura de nuestra misión.

Muchas consideraciones podrían ser expuestas aquí. Contentémosnos con estudiar algunos estados especiales del niño.

IV.—LA CÓLERA La impulsibilidad y la irascibilidad son características de las razas inferiores y del niño, y representan mecanismos instintivos de preservación. Según Ribot, el instinto de la conservación individual, bajo forma defensiva, hace nacer el

miedo con sus variedades, mientras que bajo su forma ofensiva, provoca la cólera.

La cólera del niño, es un síntoma de su desarrollo incompleto. El maestro no puede probablemente destruirla, pero debe esforzarse en dirigirla de modo que se convierta en un verdadero factor de evolución moral.

¿Cuáles son las manifestaciones físicas de la cólera? Las más frecuentes son: la exageración y la alteración de la circulación cutánea, y de ahí el enrojecimiento (aunque no son raros los casos de palidez), las perturbaciones de los ritmos cardíaco y respiratorio, las digestivas, la agitación de los miembros, el acto de apretar los puños, la contracción de la garganta, la alteración de la voz, la rapidez de la palabra (a veces se hace muy difícil su emisión), los actos de violencia cometidos sobre otro, sobre uno mismo, o sobre los objetos inertes.

La cólera va seguida frecuentemente de crisis de lágrimas; el retorno al estado normal puede ser rápido y brusco; en muchos casos aparecen el pesar o el remordimiento.

Las causas de la cólera son las contrariedades de toda especie, las reprimendas, los castigos, las malas notas, las discusiones en el juego. Para algunos niños el motivo más frecuente es una cuestión de amor propio, de vanidad; para otros de envidia, y para otros de injusticia.

En el adulto es más rara la cólera, pero más fuerte y durable que en el niño. Este sentimiento se atenúa en general a medida que se desarrollan naturalmente, y bajo el influjo de la educación, el razonamiento y el control personal.

El hecho de que en algunos los accesos de cólera aumentan, haciéndose más frecuentes según tienen más edad, o más violentos, parece demostrar que existe, al lado del sentimiento normal, una cólera mórbida. En algunos niños, que padecen inestabilidad nerviosa, en efecto, las crisis son provocadas por causas muy distintas, cuya acción provocadora es muy variable según los días y las disposiciones del sujeto.

Es difícil especificar en qué medida son atribuibles estos accesos a factores orgánicos, porque debe ser tenido en cuenta el ejemplo, la mala educación, el exceso de indulgencia o el de brutalidad de la gente que le rodea. Las debilidades o la severidad exagerada tienen en esto un influjo capital. La represión demasiado violenta, sobre todo cuando interviene durante el curso del mismo acceso, agrava inevitablemente la crisis y la lleva hasta el paroxismo.

La frecuencia, la naturaleza y la gravedad de las crisis del niño son síntomas de los cuales deben preocuparse los padres y el educador. Significan con frecuencia, que tiene uno que habérselas, no tanto con un mal intencionado al que hay que corregir, como con un enfermo al que hay que cuidar.

Todas las cóleras no son iguales. Por eso hay que investigar siempre su origen, para precisar la naturaleza del acto y definir su alcance. Como observa Malapert, hay cóleras en cierto modo, legítimas y que dan idea de un vivo sentimiento de dignidad personal, y otras que exteriorizan una vanidad mezquina, o un amor propio ridículo y exagerado. Hay cóleras bajas, que se derivan de la envidia o de la maldad, otras cuyo manantial procede de una sensibilidad moral que el menor rozamiento exaspera, y otras que proceden de la envidia.

Precisamente porque la cólera es tan polimorfa, es por lo que su tratamiento es delicado, y supone una adaptación exacta de los medios a la naturaleza del acto y a las condiciones que le acompañan.

No aceptamos las correcciones corporales; las consideramos como ilógicas y como nocivas. Son ilógicas porque no aparecen como las consecuencias naturales del acto ejecutado, y por lo tanto no tienen significación intelectual o moral. Son nocivas porque representan exclusivamente la desaprobación del maestro. Sin duda son enérgicas, puesto que provocan el sufrimiento físico. Pero el dolor, aunque sea fuerte ¿es eficaz desde el punto de vista educativo? Seguramente, no. Y com-

promete la dignidad del maestro. El niño que ha faltado no debe ser domado, sino modificado. Hay que enseñarle prácticamente la posesión de sí mismo por medio de un renovado llamamiento a la razón.

La curación de la cólera será obtenida por medio de un régimen moral y de una disciplina racional. El niño debe estar convencido de que no nos doblegaremos a sus caprichos y que nada tienen de artificial la dirección impuesta, las órdenes dadas, las observaciones hechas y los castigos infligidos. Importa, pues, que padres y educadores no tengan caracteres débiles o versátiles; su voluntad debe ser, por el contrario, serena y reflexiva.

En la educación de los niños coléricos debe evitarse y alejarse todo motivo de crisis. La actitud del maestro será serena y seria, sus órdenes claras y resueltas, sus apreciaciones reflexivas y exactas. La ironía no debe intervenir nunca como medio de acción. Sobre todo, al principio de la curación, hay que evitar en la medida de lo posible, el castigo. Si éste se impone, será infligido tal y como ha sido anunciado. Que el maestro no hable nunca de un castigo que no ha de poder ser aplicado. Este régimen exige fatalmente, de parte del que lo quiere establecer, firmeza, autoridad y paciencia.

V.—EL ESPÍRITU DE REBELDÍA Todos conocemos ese especial estado de cólera que sobreviene en el niño cuando, sin sentirse culpable, sabe que ha de ser fatal e injustamente castigado.

Cuando un niño fatigado y debilitado tiene que «marchar» con la masa, no obtiene ningún resultado apreciable y se revuelve con emoción orgánica y saludable. Pero enseguida se le clasifica, se le vigila, se le critica y se le persigue. ¿Qué respeto intelectual y moral puede tener por el maestro y el régimen que injustamente le zarandean? Ninguno. Voluntariamente y por reflejo, perseverará en su oposición, pidiendo periódicamente a su imaginación la creación de respuestas destinadas a molestar al maestro. ¿Cómo no se aperciben

los educadores de que el niño pone en ridículo entonces sus decisiones y hasta su autoridad?

El niño inteligente y de personalidad se revuelve, ayudado por la cólera y el disgusto, contra el jefe que le oprime y le molesta. Antes de someterse, persistirá en su testarudez hasta los últimos límites de la indisciplina. El maestro representa la fuerza y vencerá. Pero debe hacerse cargo, sin embargo, en estas circunstancias, de que es el mayor vencido, y que ha fallado, puesto que ha desconocido el valor de la emoción de su alumno.

El niño honrado y moral se revuelve contra el maestro que trata de hacerle infringir el código moral que liga los niños unos a otros, pidiéndole que denuncie a un compañero. Sin duda, que hay que hacer comprender a los alumnos que la solidaridad en el mal es vituperable, pero no puede admitirse la delación. En circunstancias graves, un niño puede, después de haber anunciado su determinación, tomar sobre sí la responsabilidad de señalar ante toda la clase el nombre de un alumno culpable que, a pesar de los reproches o de los consejos de sus discípulos, rehusa delatarse. Pero el maestro no debe consentir jamás de un alumno una denuncia hipócrita y cobarde y no concederá crédito a una acusación anónima.

¿Quién podría criticar a un niño cuando protesta contra el régimen absurdo de los castigos generales ridiculizándolos y desacreditando su significación?

Estudiemos lealmente, educadores y padres, las revueltas de nuestros niños. Les conduciremos casi siempre a estados emocionales provocados por las circunstancias y encontraremos con frecuencia que no merecen ningún castigo. Procedamos en estos casos al análisis completo de los acontecimientos y a la exacta delimitación de las responsabilidades; obremos sobre nuestra voluntad como sobre la de los demás y repartamos, entre todos, las consecuencias de los hechos.

VI.—EL ENFADO

El enfado es frecuente durante la primera edad. Se disipa poco a poco

y desaparece en general completamente. Es la consecuencia de cierta exageración del sentimiento de la personalidad. En efecto, el niño se enfurruña cuando, no pudiendo realizar su idea, a causa de la oposición de una voluntad superior a la suya, y no queriendo manifestar su dolor y su tristeza, no puede, sin embargo, abandonarse a la cólera.

El enfado es la expresión del conflicto de la voluntad y de la personalidad con las posibilidades del momento.

Durante el transcurso del enfado, el niño no puede cambiar de actitud u obedecer; nada puede modificar bruscamente su estado emocional. Absteneos y no razonad. Discutir horas más tarde o al día siguiente. No tratéis de combatir su emoción porque con frecuencia le conduciréis a cometer graves actos con absoluta irresponsabilidad y a propósito de los cuales no podréis intervenir más que injustamente. Dejad que pase el tiempo y considerad las consecuencias naturales que deberán esperar ulteriormente al niño.

Como se ve, somos de parecer de que hay que abstenerse en la mayor parte de los casos en que el niño se encuentra bajo el influjo de una emoción algo fuerte. El niño es irresponsable en estas circunstancias. Observemos e intervengamos pasada la crisis.

Algunos creerán que epreconizamos la debilidad en el educador. Pensarán que dejamos al niño convertido en juguete de sus pasiones y que creemos inútil domar su voluntad. Se equivocan. Queremos, por el contrario, un sistema disciplinario, severo, pero justo, caracterizado por la fatalidad de las consecuencias de los actos y por la ausencia completa de perdón. El perdón representa una debilidad, un error, una mentira; es la consecuencia, como hemos visto, del concepto inmoral o erróneo de la no-relatividad de nuestros actos y de su absoluta espontaneidad.

VII.—EL MIEDO Binet ha sido uno de los primeros
que han estudiado sistemáticamente
el miedo. Este sentimiento presenta algunas variedades.

Existe un legítimo y razonable temor que fortifica o dicta la prudencia y que se manifiesta en presencia o ante la idea del peligro. Pero cuando se habla de miedo, se piensa habitualmente en un sentimiento irrazonado, que se aplica, sea a un peligro imaginario—la obscuridad, los fantasmas, por ejemplo—, sea un peligro posible, pero improbable o exagerado. Este sentimiento que debe tratarse de corregir en los niños, es una especie de angustia injustificada y completamente desmesurada.

El miedo a la obscuridad es típico. Es, por decirlo así, general; el 92 por 100 de los niños le manifiestan (Binet); presenta un carácter misterioso que le proporciona su sello. En la casi totalidad de los casos se encuentra ligado a otras fobias nocturnas; miedo a los ladrones, a los asesinos, a los fantasmas, a los espectros, etcétera.

¿Por qué temen los niños la obscuridad? ¿Debe atribuirse la génesis de esta emoción a las historias terribles que cuentan los padres, las amas o los criados para espantarlos y dominarlos? Parcialmente es posible. Pero es, sin embargo, cierto que la nictofobia se instala con frecuencia sin que el medio familiar pueda ser el culpable. El temor de las tinieblas resulta también del hecho de que la obscuridad suprime el control ejercido por la vista, abre el campo a la imaginación y favorece el nacimiento del sentimiento de soledad que oprime.

En la misma categoría que el miedo a la noche, debe comprenderse el miedo a las máscaras, fantasmas, aparecidos, deshollinador, carbonero, etc.

Un segundo grupo, muy característico, es el miedo producido por los ruidos violentos: detonaciones de armas de fuego, truenos, etc.

Una tercera categoría, comprende los temores en los cuales domina un sentimiento de disgusto, de repulsión: miedo a los pequeños animales; ratones, orugas, arañas, sapos, a la sangre y a los cadáveres, etc.

Muchos niños temen el peligro posible; el de hallar en el camino a un borracho, un mendigo, un individuo sospechoso; el de los ladrones ocultos bajo la cama o tras

las cortinas. Estos temores son producidos por la imaginación. Otros son absolutamente imaginarios: miedo del coco, de Barba-Azul, etc.

Algunos temores son resultado de accidentes o desgracias. Muchos de repugnancias que se pretenden instintivas en el adulto y que provienen de impresiones de la infancia.

La información de Binet demuestra que el contagio del temor se verifica de dos maneras: de una manera repentina: en presencia del peligro, por medio de gestos, de expresiones fisionómicas, etc.; o de una manera lenta, por las conversaciones de todos los días y los ejemplos. Las historias espantosas o simplemente dramáticas, contadas a los niños, hacen nacer con frecuencia el miedo.

Los principales caracteres del miedo son la huida, los gestos de protección, los gritos, el temblor, la palidez, la dilatación de las pupilas, la perturbación respiratoria, las palpitaciones del corazón, los llantos, la inmovilidad, la mudez y el síncope.

Los niños miedosos ¿se distinguen de los otros desde el punto de vista intelectual? Contra lo que se podría creer, parece que no es así. Lo que se puede afirmar es, que el miedo es aumentado por la imaginación viva.

Este sentimiento se borra gradualmente con la edad, la experiencia y el desarrollo de las fuerzas físicas. Sin embargo, todas estas manifestaciones no desaparecen fatalmente de una manera espontánea. La curación natural debe ayudarse por medio de un tratamiento moral exactamente apropiado.

No utilicemos nunca la violencia porque es nociva. Los castigos corporales representan un mal remedio. Para convencerse de ello basta recordar que los niños maltratados por sus padres viven en un terror casi continuo. ¡Nada, pues, de castigos corporales!

Guardémosnos también de acoger los temores irónicamente. El miedoso no posee energía moral y la educación debe tender a intensificar su voluntad: las burlas y las amenazas sólo sirven para debilitarle todavía más.