

## SOBRE LAS VIRTUDES DEL EDUCADOR\*

*por*

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, *Tübingen*

Hablar hoy sobre las virtudes del educador es una empresa osada. Nos hacemos sospechosos de retroceder, desde un sobrio análisis científico del proceso educativo, hacia puntos de vista moralizantes que creíamos haber finalmente superado con el desarrollo de una ciencia empírica de la educación. Incluso la mera palabra «virtud» resulta hoy sospechosa. Nos suena a timorata adaptación a las exigencias de la moral reinante o la aplicamos a la postura de un anodino alumno modelo que no se atreve a protestar y se adapta mansamente a todas las exigencias de su medio. Así, la virtud parece ser más bien renuncia que expresión de una vida en vigoroso desarrollo. Hablar de un maestro o educador virtuoso es algo prácticamente imposible hoy en día. Nos haría pensar automáticamente en una mentalidad sumisa y en un valor cívico deficiente.

Pese a todo, por muy científicamente que analicemos el proceso educativo y didáctico, nunca debemos olvidar que en último término es el factor humano, la personalidad convincente en su plena humanidad, la que despierta en el niño la disponibilidad a ser educado. Recuerdo en este contexto las profundas palabras de Adalbert Stifter en su «Nachsommer»: «Para educar hay que ser algo. Cuando alguien es algo, entonces educa también fácilmente». Entonces podemos preguntarnos: ¿no se puede definir algo más exactamente ese «ser algo»? En el lenguaje corriente decimos que el educador tiene que ser una «personalidad» y este «ser persona» del profesor vuelve hoy día, tras un largo olvido, a ser nuevamente objeto de discusión. Pero por encima de ello podemos seguir preguntando: ¿cuáles son esas cualidades especiales que caracterizan como tal una personalidad de educador? Nosotros las llamaremos virtudes y creo que no hay razón alguna para evitar esta antigua palabra si la en- [48/49] tendemos en el sentido de la «arete» griega que designa la manifestación plena de una cualidad específica, no sólo en una persona sino también en un animal o incluso en un utensilio; lo mejor de una persona o cosa, su «Bestheit», tal como ha traducido felizmente la palabra al alemán el grecista tuinguense Wolfgang Schädewaldt, y que también se pone de manifiesto en la etimología de la palabra alemana «Tugend», emparentada con «Taugen» (ser útil, bueno, idóneo, apto), «Tauglichkeit» (aptitud, idoneidad) y «Tüchtigkeit» (capacidad, aptitud).

La pregunta acerca de las virtudes específicas del educador, es decir, de las cualidades particulares necesarias para el cumplimiento de su cometido educativo, no se ha hecho hasta la fecha según mi entender de manera sistemática (aunque naturalmente, en lugares diversos se han dicho y escrito cosas importantes acerca de algunas de ellas). En este contexto quiero traer a la memoria al gran didacta Wolfgang Ratke quien, en su «Schuldieneramtslehr», publicado por fin tras más de 400 años de olvido, estudia dentro de este amplio tratado sobre la labor educativa, también los requisitos que ha de cumplir el profesor para ejercer su profesión de manera adecuada. Un intento que posteriormente no se ha vuelto a repetir de manera tan completa<sup>1</sup>. Ratke distingue en su compendio entre las virtudes propias del profesor en cuanto persona y las que se originan de las exigencias específicas de su profesión. Entre las últimas se cuentan junto a la religiosidad «base y fundamento de todas las demás virtudes», la humildad, amabilidad, fidelidad, diligencia, etc. No me detengo más en este excursus histórico; mi intención ha sido aprovechar la ocasión para hacer hincapié en la importancia de una obra por tanto tiempo

---

\* Der Aufsatz „Über die Tugenden des Erziehers“ ist spanisch erschienen in: *Educación* (span.) 20 (1979) 48-58 und englisch nachgedruckt in: *Education* (engl.) 20 (1979) 69-79. Die Seitenumbrüche des jeweiligen Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

olvidada.

Mi objetivo es más modesto. Me limitaré a hablar de tres virtudes que me parecen especialmente importantes en el educador para la consecución de sus fines: el amor educativo, la paciencia y la confianza.

## I

La primera de las virtudes educativas es el amor. Es únicamente el amor lo que da un tono cálidamente humano a esta actividad dirigida a la transformación de las estructuras psíquicas del educando y sólo él puede hacer soportable para el niño esta «intervención» en su personalidad, por más justificada y necesaria que objetivamente sea. Pero con la palabra «amor» no se ha dicho mucho. Se trata de un amor de índole especial que habremos de comprender en su peculiaridad.

a) Desde antiguo se ha venido hablando gustosamente de un eros pedagógico, aludiendo con ello a la profunda doctrina de Platón: el amor a la belleza del alma en el bello cuerpo del niño que luego se eleva hasta la [49/50] categoría de amor a lo bello en absoluto. Y sin duda que con ello, si prescindimos de la peculiaridad de la pederastía griega, se toca un punto esencial: el aspecto estético, placentero, yo diría incluso primaveral, de la dedicación educativa. Nos complace la satisfacción que el educador experimenta en su actividad. Y es este contento lo que ha convertido a muchos en educadores.

Sin embargo hay un peligro en esta erotización de la educación, por más espiritualmente que la comprendamos. En todo caso no toca el núcleo de la relación educativa y es importante aclarar bien la diferencia. Max Scheler ha puesto de relieve de manera convincente cómo el amor abre los ojos para ver las cualidades existentes en una persona. El amor admira sin reparar en defectos, no en vano se habla en la lengua coloquial de «mujer adorada» o «admirador». De todos modos no cabe duda que el amante ama al otro tal como es, en la perfección con que se le presenta. Le resulta imposible pensar en cambiar algo de la persona amada. Resumiendo: el amor entendido eróticamente excluye la intención de transformar algo y, con ello, toda intención pedagógica; y, en caso de no ser así, tal intención es sentida por la persona amada como traición al amor. Y lo mismo podemos decir de la relación con el niño. El amor de índole estética se complace en la perfección del niño, tal como él es, en este estadio de su desarrollo. Puede pensar a lo sumo con nostalgia en la rapidez con que éste se desarrolla haciendo desaparecer así nuevamente la belleza actual. Puede que se pregunte profundamente resignado por qué niños tan felices y bellos tienen que convertirse en adultos tan horribles.

El amor erótico acepta a la persona amada tal como es. Resulta doloroso tener que reconocer faltas en ella, y el tratar de corregirlas, es decir, de educar, es una ofensa contra el espíritu del amor. Todo intento de educar destroza el amor al que se quería servir con la mejor intención del mundo, siendo sus efectos con frecuencia irreversibles. Es ésta tal vez una de las experiencias más dolorosas que puede hacer el hombre.

b) Pero no todo amor es eros. Hay también un amor totalmente distinto, el que se inclina hacia los semejantes sufrientes y vejados, el que nace del profundo respeto al sufrimiento de los demás, de la compasión, y que se manifiesta en la voluntad firme de ayudar al prójimo y aliviar sus necesidades. Es el amor que en griego se designa como «ágape» y en latín como «caritas». Y también éste ha repercutido como factor esencial en la educación, en cuanto dedicación especial a los pobres y oprimidos, a los impedidos psíquica y físicamente. Pestalozzi, con su educación de los pobres, puede ser el ejemplo más significativo. Las órdenes y congregaciones religiosas realizaron ya en la Edad Media obras dignas de admiración^ algo que sigue vivo en la actual pedagogía social. Con cierto [50/51] derecho se podría llamar «santo» de nuestros días al maestro de escuela de educación especial (para niños con impedimentos físicos o psíquicos) que

trabaja bajo condiciones deprimentes. El pedagogo se siente en lo más profundo de su espíritu vinculado a los perjudicados por la vida, aspirando a compensar en la medida de sus posibilidades la injusticia de tal destino.

c) Y, sin embargo, tampoco la ayuda proveniente de la «caritas» es un comportamiento propiamente pedagógico. La «caritas» trata de asistir al semejante en sus necesidades, contribuyendo a cambiar su situación, pero no a la persona misma (o, a lo sumo, sólo con el fin de ponerla en condiciones de conformarse mejor con sus circunstancias adversas). La educación busca, sin embargo, transformar al hombre. Cuando ocasionalmente se llama a la educación - dando tal vez lugar a malentendidos— «ayuda para la vida», no hay que olvidar que se trata de una ayuda de índole peculiar, una ayuda que pretende transformar no las circunstancias, sino al hombre mismo. La ayuda educativa trata sencillamente de asistir al niño o, en general, a la otra persona, para que alcance un nuevo grado en su desarrollo. En este sentido, la psicoterapia bien entendida tampoco es únicamente curación, es decir, el restablecimiento de un estado sano destruido por la enfermedad, sino también educación: ayuda con vistas a la consecución de un nuevo grado de madurez. A esto se refiere Spranger cuando repetidamente describe la postura educativa: el educador ve en el niño los valores que se hallan en él en potencia no —como hace Scheler— los ya existentes, sino los todavía latentes y que con su actividad tratará de desplegar.

Pero esta definición nos resulta un tanto optimista. Pasa por alto las dolorosas experiencias que hace todo educador: el hecho de que en el niño no se dan solamente posibilidades ideales que habrá que desarrollar, sino también maldad y debilidad que impiden o trastornan el desarrollo. El educador —y con él la teoría pedagógica— no han de ser ciegos aquí. Con todo su amor y su visión de las posibilidades ideales latentes han de considerar al niño de manera realista: con todas sus debilidades y defectos que continuamente ponen en duda toda su educación. Mi maestro Hermann Nohl siempre repitió machaconamente que es sólo la combinación de una visión idealista con otra realista la que constituye la esencia de la relación educativa. Y es también este doble aspecto el que define la esencia del amor educativo en el que se hallan reunidos diversos componentes: el amor ingenuo hacia el niño, especialmente hacia el niño pequeño en su enternecedor desvalimiento; el amor hacia las posibilidades latentes en el niño que estimula a una labor educativa y, tercero, el amor paciente y participante del niño - no digo de sus debilidades, sino con sus debilidades. [51/52]

Pero este amor resulta pedagógico sólo si no transige débilmente frente a los defectos lamentablemente existentes en el niño, sino que, pese a toda su tolerancia, mantiene firmes las exigencias educativas; si es, por tanto, riguroso pese a su indulgencia y toma realmente en serio al niño dentro de esta severidad. Este amor se mueve en consecuencia en el ámbito intermedio, al que tan difícilmente se llega, situado entre la tolerancia comprensiva y la exigencia ética. Y por lo difícil que resulta mantenerse dentro de este justo medio, puesto que exige del educador moderar su voluntad directa de formar y educar, este amor no es sencillamente una cualidad de un «educador innato», sino, como bien puso de relieve Spranger al prevenir insistentemente frente a este concepto que puede inducir a error, una virtud que habrá que alcanzar sólo a base de una rigurosa autoeducación, de paciencia y recato. «El educador —dice Spranger— nace de la autoeducación»<sup>2</sup>.

## II

Y con ello pasamos a considerar la segunda gran virtud del educador, la paciencia. Ciertamente que ésta es una virtud que se exige a la persona en general, no limitándose específicamente al educador, pero es a éste a quien le concierne de modo muy peculiar. Antes de tratar el problema especial de la paciencia que se espera del profesor, me parece oportuno hacer previamente algunas consideraciones de tipo general sobre la esencia de esta virtud, algo que en trabajos

anteriores no he visto con la amplitud suficiente. La paciencia concierne por un lado a la relación del hombre con el tiempo. Es el arte de saber esperar. Por ello es tan difícil de aprender, puesto que el hombre tiene la tendencia natural a adelantarse a los acontecimientos en su mente, particularmente si éstos son agradables, a no saber esperar su aparición. Entonces se consume en su impaciencia descuidando las exigencias del momento. La paciencia, por el contrario, es la capacidad de saber esperar hasta que llegue el momento oportuno, la facultad por tanto de dominar la impaciencia natural. Y es aquí donde se manifiesta el peculiar carácter de la paciencia en cuanto virtud: a diferencia de otras virtudes que se desarrollan desde dentro de la persona, naturales por así decirlo, tales como el valor, la fortaleza, etc. la paciencia ha de ser ganada a la tendencia natural a base de autodisciplina. Y aquí se manifiesta entonces el segundo aspecto de la paciencia. La palabra alemana «Geduld» está emparentada lingüísticamente con el verbo «dulden» (si bien el sustantivo no se ha derivado del verbo, sino a la inversa). Se habla entonces de «ein in Geduld ertragenes Leiden» (un sufrimiento soportado con paciencia). Paciencia designa entonces la aceptación voluntaria de [52/53] contrariedades, el soportar lo inevitable con toda su amargura o el adaptarse a ello. Es por tanto una virtud pasiva. Pero también esta cara de la paciencia nos la muestra bajo un determinado aspecto temporal. Ser paciente no significa sólo aceptar momentáneamente un revés del destino, una derrota o una grave pérdida; la persona verdaderamente paciente se muestra al soportar una carga duradera, al tratarse de una larga enfermedad, por ejemplo. Un revés de la fortuna se puede aceptar sin más, y una vez que se ha reflexionado sinceramente sobre él llega el momento en que pasa. La paciencia se ejercita por el contrario al vernos obligados a soportar una carga duradera. Y es tan difícil de aprender precisamente porque hay que procurársela siempre de nuevo.

En este contexto doble hay que ver también la paciencia del educador. Por un lado es el arte del saber esperar, y en este aspecto comparable a la de un jardinero o un campesino que por mucho que se esfuerce nunca podrán acelerar de por sí el crecimiento natural de las plantas, teniendo que esperar hasta la hora de la recolección. Y debido precisamente a que el educador ve en el niño sus posibilidades latentes, tiene el deseo natural de verlas convertidas cuanto antes en realidad y acelerar al máximo su desarrollo. El profesor se alegra al ver los progresos que hace su clase en el aprendizaje y se impacienta cuando alumnos retrasados no terminan por comprender alguna cosa. De aquí la tendencia a la educación prematura que constituye un peligro específico de la pedagogía. Frente a esto, paciencia significa disciplinar las aspiraciones naturales a adelantarse en el tiempo, acomodarse a la marcha natural del tiempo. (Cuando hablo de «acomodarse» o «adaptarse» quiero indicar a la vez que no solamente no hay que adelantarse, sino que tampoco es lícito, por sentimientos de culpa o debilidad, ir a la zaga del tiempo. Paciencia es todo lo contrario de negligencia.)

Pero cuando decimos que el educador tiene que tener paciencia con sus educandos, esto tiene también otro significado. Tiene que tener paciencia con sus debilidades, paciencia con sus travesuras y malicias, paciencia sobre todo cuando recaen continuamente en las mismas faltas aun después de haber prometido de todo corazón no volverlas a repetir. La paciencia implica saber perdonar y tener fuerzas para empezar siempre de nuevo. Y cuando en el Evangelio se responde a la pregunta de si basta perdonar siete veces a un hermano, diciendo que no, que hay que perdonarlo setenta veces siete, bien podemos aplicar la respuesta a la difícil tarea del educador: siempre tiene que perdonar de nuevo y tratar de comprender al educando para poder empezar nuevamente, pese a todas las decepciones, sobre una nueva base de confianza. Algo que a veces llega al límite de lo humanamente posible, por lo que el educador sólo será capaz de practicar [53/54] ticarlo si, por encima de todas las recaídas y decepciones, tiene la firme confianza de que a la larga se verá recompensada su paciente labor.

## III

Y con ello llegamos a la tercera virtud cardinal del educador: la confianza. Hoy es generalmente conocido lo importante que es para el niño, especialmente para el infante, crecer en un medio donde se sienta seguro y recogido, particularmente que se sienta ligado a una determinada persona que le transmite esta sensación de seguridad por tener una confianza ilimitada en él. Por regla general, en los primeros años de la vida, esta persona es la madre. En este lugar no puedo resistir a la tentación de citar nuevamente las bellas palabras de mi amigo pediatra Alfred Nitschke, prematuramente fallecido: «La madre —escribe— con su amor solícito crea para el niño un ámbito de confianza, seguridad y claridad. Todo lo comprendido en él le pertenece, le resulta pleno de sentido, animado, digno de confianza, próximo y accesible. Y es de aquí donde provienen las facultades intelectivas que más tarde posibilitan al niño el acceso al mundo, a las personas y cosas»<sup>3</sup>. Por tanto: incluso la comprensión del mundo en su totalidad es transmitida al niño sólo gracias a la relación con una determinada persona concreta. De aquí los enormes perjuicios que se originan cuando no existe una tal persona digna de toda confianza.

Sin embargo, no se tiene tanto en cuenta la importancia de la confianza que proviene de la dirección opuesta, es decir, del medio, del educador en particular; o sea, no la confianza que el niño deposita en su medio ambiente, sino la que éste deposita en él. Y también aquí se puede decir que el niño, de no ser objeto de confianza por parte del medio, no se puede desarrollar como es debido, pudiendo ocasionar esta falta de confianza gravísimos perjuicios en él.

Tal vez podamos ver esto más claramente exponiéndolo a base del simple caso de la promesa. Yo puedo prometer algo a otra persona solamente si ésta está dispuesta a aceptar mi promesa, y ello significa que la otra persona está convencida de que estoy en condiciones de cumplirla y que realmente la cumpliré. Caso de no aceptar esta promesa, aduciendo en tono escéptico o irónico que no la cumpliré por faltarme la energía suficiente o la buena voluntad, entonces es cuando me arrebatara la motivación para cumplirla, provocando precisamente aquello que había recelado. Yo solamente puedo ser fiel a alguien que esté convencido de mi fidelidad. (Y contra ello no se puede argumentar que también hay promesas que uno se hace a sí mismo. Es esto una expresión lingüística un tanto inexacta, puesto que no existen tales promesas. A lo sumo se trata [54/(55)] de buenos propósitos, lo cual es algo muy distinto. Una promesa sólo se puede hacer a otra persona, por lo que siempre dependerá de la confianza que esta otra persona me tenga.)

Este contexto es de primerísima importancia para la educación. Solamente cuando creo que el niño es capaz de hacer algo, y se lo muestro, entonces es cuando éste se cree realmente capaz y queda dispuesto a superar sus vacilaciones y miedos. De aquí la enorme importancia del estímulo en la educación, que Werner Loch ha puesto con tanto ahínco de relieve<sup>4</sup>. Si, por el contrario, se muestra al niño que por principio no se le cree capaz de hacer algo, si se le dice que deje de hacerlo porque no le va a salir bien, entonces se le quita la motivación y la energía, siendo la consecuencia el que realmente no logre hacerlo. Bien podemos decir que no hay pócima peor que la desconfianza.

Esto podemos comprenderlo todavía más generalmente: el niño se forma inconscientemente de acuerdo a la idea que el educador se hace de él. Se hace realmente tal como el educador espera de él. Si el educador lo considera sincero, ordenado, aplicado, leal, etc. entonces ello despierta también en el niño las cualidades correspondientes, resultando éste realmente sincero, ordenado, aplicado y leal, tal como el educador espera de él. Y, a la inversa, cuando el educador sospecha en el niño únicamente defectos, es este recelo precisamente la causa de que estas deficiencias se presenten y el educando resultará de hecho tan corto, perezoso y mentiroso como el educador había esperado de él. Esto carga al profesor de una enorme responsabilidad, puesto que su juicio sobre el alumno no es ya una cuestión privada suya, sino que repercute directamente en el desarrollo infantil.

Nos hallamos aquí ante relaciones, en el fondo inexplicables, cuyas raíces hay que buscarlas en lo más recóndito del mundo afectivo que se escapa al entendimiento; un mundo que habremos de tomar muy seriamente en cuenta en el proceso educativo pese a que no siempre podamos explicarlo racionalmente y establecer en él claras relaciones causales. Repetimos: la fe en otra persona constituye una potencia creadora capaz de «engendrar realmente en ella aquello de lo que con toda firmeza se la cree capaz», dicho en palabras de Nicolai Hartmann<sup>5</sup>.

Esto tiene una importancia fundamental para la educación: sólo cuando el educador cree realmente en el niño, cuando le tiene confianza, está éste en condiciones de desarrollarse. Pero la cuestión es entonces: ¿de dónde recibe el educador la energía necesaria para esta confianza? Puesto que esta actitud no es consecuencia de una especie de ley natural imperativamente operante. Es bien posible que no se dé; y no son pocos los casos en que así es. El educador se ve repetidamente decepcionado; el alumno, [55/56] a su vez, no responde a lo que de él se espera; el educador constata en el alumno debilidad y malicia; vuelve a fracasar pese a la buena intención con que se esfuerza. Bien podemos decir que el fracaso, como en ninguna otra profesión, es parte integrante de la labor del educador. Sen'a cobardía no reconocerlo. Y es aquí donde radica su peculiar dificultad: pese a todas las amargas decepciones, pese a todas las experiencias negativas, ser capaz de confiar siempre de nuevo en el alumno.

Tampoco se puede argumentar en contra que bastan'a con que el educador aparentara tener tal confianza, diciendo al niño por razones «pedagógicas» que confía plenamente en él, aunque en realidad tiene sus reservas. Tal actitud no resulta convincente, terminando por fracasar por no responder a la verdad. La confianza surte únicamente efecto cuando es fruto de la sincera convicción del educador. Y *öste* se halla siempre ante la necesidad de que la confianza provenga de lo más profundo de su espíritu.

Tal confianza supone siempre un riesgo. El que confía queda al descubierto en su existencia frente a aquel a quien otorga su confianza. Por principio no existe garantía alguna y luego, si su confianza ha sido decepcionada, viene a ser el «ingenuo» ante los ojos de la gente. Si hubiera adoptado una actitud más realista lo habn'a previsto, piensan. Pero no es así: el educador si que ha previsto esta posibilidad y, pese a ello, ha tenido confianza en el alumno. La posibilidad de fracasar es algo que pertenece sencillamente a la tarea de educar, indisolublemente. El educador ha de correr este riesgo, comprometerse, «jugarselas», exponerse, y solo será un buen educador si acepta decididamente este riesgo que, repetimos, es parte integrante de su profesión.

Desde aquí podremos comprender la enorme carga que se echa encima el educador. Pese a todas sus amargas experiencias habrá de ofrecer siempre de nuevo esta confianza, exponerse siempre de nuevo al riesgo de fracasar. Exigencia casi sobrehumana. En lo que respecta a su confianza en el niño se le pide demasiado, y es comprensible que muchos profesores y educadores se sientan cansados y amargados con el tiempo, ejerciendo entonces su profesión solo en plan rutinario. Por ello podemos hacernos nuevamente la pregunta: ¿de dónde saca el educador la energía suficiente para poder otorgar siempre de nuevo su confianza al niño pese a todas las decepciones?

Esto no lo logrará por sí mismo solamente con proponerselo. Ello es únicamente posible si el educador a su vez está profundamente convencido de que, pese a todos los fracasos y recaídas, tiene sentido su tarea, lo que implica la convicción de que existe en el mundo un sentido último, el sentimiento de que todo responde en último término a un orden divino [56/57] superior. Solamente de aquí podrá sacar la energía necesaria para su tarea y, sin este orden, todos sus esfuerzos resultarían vanos e inútiles.

Y con esto concluyo. Es posible que para algunos mi exposición haya resultado demasiado «edificante» y que haya quien piense que he abandonado el terreno de la sólida discusión científica. Pero no lo creo: sí, para responder a las exigencias de un determinado ideal científico, dejamos a un lado estos aspectos, entonces nos quedamos con un concepto mutilado de la educación, no pudiendo comprender en su totalidad lo que realmente sucede en la educación

como proceso que abarca a todo hombre hasta lo más profundo de su ser, y, en consecuencia, no podríamos educar plenamente.

Permi'tanme, por Ultimo, anadir todavia unas palabras: no hace mucho que alguien me preguntó que con que derecho me permito exigir tales virtudes del educador. Tras la pregunta se escondi'a la sospecha de que esta exigencia respondi'a a una postura autoritaria contra la que una pedagogia emancipadora tendn'a que defenderse a tiempo. Pero no es el caso. Al principio de mi ponencia nable deliberadamente del concepto de virtud, entendida en el sentido de la arete griega, que designa la plena idoneidad del que la posee, para un fin determinado. Y, en este sentido, la virtudes del educador son sencillamente cualidades que ha de poseer este para ejercer su profesion con probabilidades de exito. No se trata por tanto de exigencias procedentes de fuera, sino de prescripciones derivadas inmanentemente de la misma esencia de la educaci6n. No importa que con el curso de los tiempos se llegue a nuevas concepciones de la educacion, desarrollandose de aqul estilos educativos totalmente distintos, siempre habrán de estar presentes estos tres rasgos esenciales - el amor educativo, la paciencia y la confianza— si es que se quiere educar realmente en sentido pleno; sin ellos, todo intento estaria condenado al fracaso.

*Dirección del Autor:* Prof. Dr. Otto F. Bollnow, Waldeckstraße 27, D-7400 Tübingen.

#### NOTAS

Para un estudio mas detenido remito a mis trabajos anteriores sobre el tema: Die pädagogische Atmosphäre (La atmósfera pedagógica). Heidelberg 1970<sup>4</sup>; Wesen und Wandel der Tugenden (Esencia y transforma-cion de las virtudes), Francfort del Meno 1958.

<sup>1</sup> W. RATKE: Allunterweisung. Schriften zur Bildungs-, Wissenschafts- und Gesellschaftsreform (Estudios sobre la reforma educativa, científica y social). Ed. por Gerd Hohendorf y Franz Hofmann, en col. con Christa [57/58] Bresche. Monumenta Paedagogica, ed. por la Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissen-schaften zu Berlin (Comisión de Historia de la Educación y de la Escuela Alemana en la Academia Alemana de Ciencias de Berlín). Tomo VIII.

<sup>2</sup> E. SPRANGER: Gesammelte Schriften (Obras completas). Tomo 2, Heidelberg 1973, p. 128.

<sup>3</sup> A. NITSCHKE: Das verwaiste Kind der Natur. Arztliche Beobachtungen zur Welt des jungen Menschen (El niño huérfano de la naturaleza. Observaciones médicas sobre el mundo del hombre en sus primeros años). Tübingen 1962, p. 13.

<sup>4</sup> W. LOCH: Pädagogik des Mutes (Pedagogía de la valentía). En: Bil-dung und Brziehung, 18, 1965, pp. 641 ss. Del mismo: Die Ermutigung ais Beispiel einer erzieherischen Redeform. Die Sprache ais Instrument der Erziehung (El estímulo verbal como ejemplo de expresión educativa. La lengua como instrumento de educación). 1. c. pp. 26 ss.

<sup>5</sup> N. HARTMANN: Ethik (Ethica). Berlín y Leipzig 1926, p. 429.