

PSYCHOLOGIA



PSYCHOLOGIA

LIPMANN

PSICOLOGIA

PARA

MAESTROS

PSYCHOLOGIA



PSYCHOLOGIA



PSYCHOLOGIA

136

19

UNIVERSITAT DE LLEIDA
Biblioteca



1600078874

Blank page with faint bleed-through text from the reverse side.



N.º 90



PSICOLOGÍA PARA MAESTROS

[Handwritten signature]

PUBLICACIONES DE LA
REVISTA DE PEDAGOGIA

DIRECTOR: L. LUZURIAGA

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

I

PSICOLOGÍA PARA MAESTROS

M A D R I D

Miguel Ángel, núm. 31

1924

R. 2341

Z. 13 1600078874 X

OTTO LIPMANN

Director del Instituto de Psicología aplicada, de Berlín.

PSICOLOGIA
PARA MAESTROS

Traducción del alemán por el Dr. EMILIO MIRA

Del Instituto de Orientación profesional, de Barcelona.

MADRID

Revista de Pedagogía

1924

Reg. 1082

0104-49060

PSICOLÓGIA
PARA MAESTROS

PUBLICACIONES DE LA
REVISTA DE PEDAGOGIA

REVISTA DE PEDAGOGIA

Dedico este libro a la Sociedad de Pedagogía científica de la Asociación de maestros de Berlín y a los alumnos que cursaban la carrera del Magisterio durante la guerra.

Gracias al trabajo en común con tales maestros y estudiantes he tenido ocasión—como psicólogo—de conocer de cerca los problemas de la pedagogía y los puntos de la psicología, cuyo conocimiento es más indispensable para los maestros, al propio tiempo que he podido aprovecharme de la experiencia pedagógica de éstos.

PUBLICACIONES DE LA REVISTA DE PEDAGOGÍA

SERIE ESCOLAR

- I.—EL PROGRAMA ESCOLAR. Por *Fernando Sáinz*, Inspector de Primera enseñanza de Granada.
- II.—DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO Y DEL TRABAJO. Por *Antonio Ballesteros*, Inspector de Primera enseñanza de Segovia.
- III.—EXAMEN Y CLASIFICACIÓN DE LOS NIÑOS. Por *A. Rodríguez Mata*, Inspector de Primera enseñanza de Cáceres.
- IV.—PREPARACIÓN Y EJECUCIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR. Por *Ela-dio García*, Inspector de Primera enseñanza de Navarra.
- V.—EL MATERIAL DE ENSEÑANZA. Por *Vicente Valls*, Inspector de Primera enseñanza de Guadalajara.
- VI.—DECORACIÓN ESCOLAR. Por *Pedro Chico*, Director de la Escuela Normal de Soria.

Precio de cada obra: UNA peseta.

SERIE METODOLÓGICA

- I.—CÓMO SE ENSEÑA EL IDIOMA. Por *F. Martí Alpera*, Regente de la Escuela práctica aneja a la Normal de Maestros de Barcelona.
- II.—CÓMO SE ENSEÑA LA ARITMÉTICA Y LA GEOMETRÍA. Por *Margarita Comas*, Profesora en la Escuela Normal de Tarragona.
- III.—CÓMO SE ENSEÑA LA GEOGRAFÍA. Por *J. Dantín Cereceda*, Profesor en el Instituto de San Isidro de Madrid.
- IV.—CÓMO SE ENSEÑA LA HISTORIA. Por *Teófilo Sanjuán*, Profesor en la Escuela Normal de Vitoria.
- V.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS FÍSICOQUÍMICAS. Por *Modesto Bargalló*, Profesor en la Escuela Normal de Guadalajara.
- VI.—CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS NATURALES. Por *Enrique Rtoja*, Profesor en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.
- VII.—CÓMO SE ENSEÑA EL DIBUJO. Por *Victor Masriera*, Director del Curso Permanente de Dibujo de la Dirección General de Primera Enseñanza.
- VIII.—CÓMO SE ENSEÑAN LOS TRABAJOS MANUALES. Por *J. Montúa Imbert*, Maestro de las Escuelas Nacionales de Barcelona.

Precio de cada obra: UNA peseta.

REVISTA DE PEDAGOGÍA

MIGUEL ÁNGEL, 31.—MADRID-6

PRÓLOGO

El objeto principal de una *psicología para maestros* debe ser el de proporcionar al maestro un conocimiento psicológico fundamental que le habilite para la práctica fructífera de su profesión, incitarle a la observación psicológica de sus alumnos y facilitarle la comprensión del espíritu de éstos; en una palabra: darle los medios para que llegue a ser un verdadero artista del alma infantil. Estas deben ser también las ideas directrices de la ulterior preparación psicológica de los maestros, en tanto que éstos no deseen dedicarse a una determinada especialidad de su carrera.

Por esto en los cursos de psicología para maestros y normalistas, de los cuales ha salido este libro, he procurado más bien que hacer una exposición completa de la psicología elegir los puntos concretos de esta ciencia que me han parecido de mayor utilidad para la aplicación de las reglas pedagógicas generales o para la comprensión de las distintas variaciones individuales de la conducta. Y únicamente he abandonado esta norma en la medida necesaria para ordenar los citados puntos de un modo doctrinal, y lograr que el paso de uno a otro de ellos se hiciese sin desviarse demasiado de las reglas que deben presidir toda exposición didáctica de psicología.

Esto explica el porqué—contrariamente a lo que ocurre en los manuales usuales de esta ciencia—se encuentran en este libro algunos capítulos de una brevedad aparentemente excesiva (el de las sensaciones, por ejemplo), al paso que otros parecen haber sido desarrollados con una prolija minuciosidad. Mi opinión sincera es la de que toda exposición práctica de la psicología, y en

especial de una *psicología para maestros*, debe basarse principalmente en el estudio del pensamiento y de la voluntad, y debe conceder, por lo tanto, una máxima extensión a los capítulos de la inteligencia y del carácter.

El presente libro no es ni aspira a ser un tratado, sino simplemente una introducción al estudio de la psicología, y por esto he procurado en todo momento evitar cuidadosamente los dogmatismos de cualquier género. Siguiendo esta idea he prescindido de infinidad de prejuicios, y me he limitado a señalar únicamente las diferencias y semejanzas que se observan en el «niño», el «joven» y el «adulto», prescindiendo en lo posible de toda cifra concreta de edad, puesto que no es posible fijar de un modo indubitable (ni desde el punto de vista cronológico, ni desde el punto de vista reaccional) el momento de transición entre estos tres estados de nuestra vida. Para el análisis de este y de otros problemas de la psicología, me remito a los diversos tratados, monografías y revistas de esta ciencia. Y no he de decir cuánto me alegraría que la lectura del presente libro fuese suficiente para despertar en algún lector el deseo de consultar estas fuentes más amplias de nuestra ciencia. A quien en tales circunstancias se encuentre, le recomiendo la bibliografía inserta al final.

De otra parte, sólo he considerado en este trabajo los problemas que interesan a *todos* los maestros, prescindiendo en general de las cuestiones didácticas de cada materia de enseñanza en particular, y de los puntos que pertenecen más bien a los encargados de la organización pedagógica que a los maestros (como son, por ejemplo, la distribución del horario de clase, el señalamiento de las fiestas escolares, la cuestión de la educación bisexual o coeducación, etc.).

El hecho de que este libro se haya originado recopilando mis explicaciones orales en la clase, explica y disculpa el estilo un tanto demasiado llano en que se encuentra escrito, así como también la falta de citas. En general, sólo menciono aquí el nombre de un autor cuando extracto un párrafo de sus obras al pie de la letra; pero no cuando me limito a repetir sintéticamente sus ideas fundamentales sobre un determinado problema de la psicología. A quien desee ver subsanada esta omisión, le recomiendo preferentemente los trabajos de Hylla y Rebhuhn, citados en el índice bibliográfico del final.

He procurado también evitar en lo posible el uso de barbaris-

mos, empleando palabras originariamente alemanas en todas aquellas ocasiones en que la sustitución de la palabra extranjera no haya tenido que ir seguida de una pérdida de la claridad del concepto.

Por la inspección del manuscrito y corrección de las pruebas de imprenta, debo expresar mi agradecimiento al Dr. Kurt Lewin y al señor rector Hermann Rebhuhn.

PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

De entre las múltiples aplicaciones que los conocimientos psicológicos tienen en los dominios de las restantes ciencias y manifestaciones de la vida, una de las más antiguas es sin duda la utilización de los mismos para resolver los problemas de la educación. Desde los tiempos primitivos, tan pronto como un hombre entró en relaciones con sus semejantes y trató de actuar sobre ellos en un determinado sentido tuvo que echar mano—consciente o inconscientemente—de conocimientos de la vida anímica de éstos. Conocimientos, claro es, que sólo podía fundamentar al principio en una grosera analogía, en virtud de la cual admitía *à priori* que sus semejantes percibían, pensaban, sentían y querían como él. Aun hoy parten muchos educadores y jueces de un punto de vista que nada tiene que envidiar, en cuanto a arcaísmo, al que acabamos de exponer.

Constituyó, sin duda, un gran progreso el paso de ese estado, en el cual se generalizaban groseramente los datos que ocasionalmente proporcionaba la introspección, es decir, la consideración de la propia vida psíquica, a otro en el cual se llegó al conocimiento científico de algunas reglas y leyes psicológicas generales, y, es más, pudieron éstas aplicarse a la solución de problemas de orden práctico. Corresponde también a la pedagogía el honor de haber sido la primera de todas las esferas de aplicación de la psicología en haber hecho esto, aunque con medios insuficientes al principio.

En efecto, la psicología de Pestalozzi, por ejemplo, no constituía, en realidad, una ciencia sistematizada, y la psicología que Herbart trató de utilizar para la pedagogía era una disciplina que no tenía en cuenta, o sólo apenas, los hechos psíquicos reales, y se hallaba, en cambio, modelada en un sistema rígidamente especu-

lativo. A pesar de ello, corresponde a Herbart el indiscutible mérito de haber sido el primero en saber pasar el puente entre una teoría psicológica y la práctica pedagógica, haciendo así posible el aprovechamiento, por parte de la pedagogía, de todas las adquisiciones de la psicología, y determinando con ello la entronización del método de la observación científica, en lugar de la pura especulación.

Lo mismo que la psicología teórica, la psicología aplicada—y en primer lugar la psicología pedagógica—debe su mayor engrandecimiento al empleo de los métodos exactos: experimentales, estadísticos y de observación. Y si bien es cierto que la psicología especulativa de Herbart cuenta todavía con numerosos adeptos entre los pedagogos, no lo es menos que la ciencia educativa, basada en conocimientos psicológicos seguros, sólo ha sido posible crearla cuando Weber y Fechner, a mediados del siglo pasado, fundaron con sus investigaciones la psicología experimental, y Wundt, en el año 1879, organizó el primer laboratorio e instituto psicológico. Puede decirse, pues, que la psicología pedagógica, basada en los modernos conocimientos científicos, existe únicamente desde el último decenio del siglo XIX, como lo prueba también el hecho de que no vemos aparecer por primera vez la denominación de psicología pedagógica hasta el año 1899, en el título de la revista fundada por Kemsies.

Las relaciones entre la ciencia educativa y la psicología pueden limitarse y concretarse así en la actualidad. La educación persigue dos fines: hacer del niño un hombre de sana moral y suministrarle una serie de conocimientos que le sean de utilidad para su vida. Determinar qué cualidades o principios morales debemos tratar de inculcar y desarrollar en el niño, y fijar qué ideal debe intentarse hacer seguir a éste, son asuntos que corresponden a otra disciplina: la ética. La cantidad y naturaleza del material que debe enseñarse corresponde, en cambio, a las diversas ciencias determinarlas. Pero en último término podemos hacernos la pregunta: ¿qué clase de conocimientos debe recordar mejor el niño para servir con mayor provecho a las necesidades de nuestra cultura y—si posible fuera—hacerla progresar?; en este terreno es también la ética, en la lucha de las demás ciencias aisladas en torno al plan de enseñanza, la que ha de dar la respuesta.

Con esto podemos aceptar que el contenido de la educación, es decir, el *qué* corresponde a la ética, mientras que la forma de la

educación y la determinación del *cómo* pertenece a la psicología, principalmente. Mas esta ciencia enseña también a conocer la personalidad que va a ser educada y muestra al educador el hombre en quien debe influir.

«La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquélla marca el objetivo de la educación, ésta el camino, los medios y las dificultades» (Herbart).

Vemos, pues, que la pedagogía, como ciencia práctica, se apoya en los fundamentos de la ética y de la psicología; y como quiera que estas últimas forman parte de la filosofía, se ha creído necesario, por algunos, considerar toda la filosofía como fundamento necesario a la pedagogía; y se ha hablado, además de la ética pedagógica y de la psicología pedagógica, de una *filosofía pedagógica* más amplia, profunda y comprensiva que estas dos disciplinas aisladas. Frente a tal criterio es necesario no obstante observar que la filosofía sólo puede tener relaciones indirectas con la ciencia educativa. En efecto, las relaciones directas de la pedagogía se limitan a la ética y la psicología, y también a la lógica y la estética; claro es, empero, que no cabe negar el fundamento filosófico que estas disciplinas—y sobre todo la primera—poseen.

En cuanto a la base filosófica de la psicología, me parece ya bastante discutible, pues como sabemos existe en la actualidad un gran número de psicólogos que creen que esta ciencia no se halla más ligada a la filosofía que las ciencias naturales; y así como en éstas existen cuestiones que por su especial índole se salen del marco de las mismas para constituir una filosofía de la naturaleza, así también en la psicología cabe considerar una serie de análogos problemas, que serían materia de la *psicofilosofía*.

Vamos a intentar de poner más de manifiesto las relaciones entre la pedagogía de un lado, y la ética y la psicología de otro, valiéndonos de una comparación: la ética formula los problemas; la psicología indica los caminos que pueden seguirse para su resolución. Podemos, pues, comparar esta situación con la de un arquitecto que debe construir una casa. ¿Cómo procede para resolver este problema? En primer lugar examinará el terreno y verá si se halla en condiciones de soportar el peso de la edificación. Después buscará los medios de efectuar ésta, de modo que no haga sufrir, con su excesivo peso, a los cimientos. Durante la construcción propiamente dicha se le exigirá no una solución aproximada, sino

un detenido estudio de todos los problemas que la misma entraña. Pues bien, el educador se encuentra en una situación muy semejante: el terreno sobre el que debe edificar su obra es el alma del niño. La «psicognóstica» es la parte de la psicología que nos enseña a conocer el espíritu, y nos muestra cómo éste reacciona ante las excitaciones del medio. La parte psicognóstica de la psicología infantil muestra al educador cuáles son los intereses dominantes en el niño durante una época determinada de su vida, qué clase de conceptos se halla en disposición de adquirir y comprender, etc. De otra parte, la «psicotécnica» facilita al educador los medios de obtener los efectos deseados; le muestra, por ejemplo, qué clase de estímulo es mejor para lograr determinado efecto; en una palabra, le indica los modos de que puede valerse para despertar en el niño las cualidades o aptitudes intelectuales y morales que la ética señala como finalidad a conseguir de la educación; la psicotécnica enseña la manera de aprender, estudia la acción del ejemplo, la fuerza del castigo, etc.

Hablando ahora en un sentido más limitado debemos decir—para fijar de un modo concreto la importancia de la psicología para la pedagogía—que el mejor psicólogo puede no pasar de ser un educador mediano; así como pedíamos al arquitecto un conocimiento exacto, es decir, una buena técnica de la edificación, así también debe saber suficientemente el maestro las materias que se propone enseñar.

No vamos a insistir más sobre esta cuestión. En cambio, sí debemos formularnos la pregunta de si es suficiente que el maestro se halle al corriente de las principales cuestiones de la psicología, o si, además, debe conocer su fundamento y la manera cómo la investigación científica ha llegado a resolverlas. Para contestar esta cuestión debemos distinguir dos grupos de maestros.

El grupo más numeroso comprenderá, desde luego, a los maestros que consideran la psicología únicamente en el sentido en que hasta ahora la hemos tratado; es decir, como medio para obtener un fundamento científico de su acción educativa. A estos maestros—a los cuales van dedicadas las presentes lecciones—les basta con poseer un conocimiento general de determinadas cuestiones de la psicología. Deben, no obstante, poseer y dominar suficientemente la metodología de esta ciencia para hallarse en condiciones de juzgar las nuevas aportaciones de la bibliografía, y saber si en ellas hay algo aprovechable desde su punto de vista. Igualmente

serán útiles a este grupo de maestros el conocimiento de algunos métodos referentes a la determinación de las diferencias psicológicas individuales (de la memoria, por ejemplo).

Otro importante problema se ha presentado modernamente al maestro—*cualquiera que éste sea*—, y es: la orientación profesional de sus discípulos. En efecto, el maestro, basándose en sus observaciones escolares, debe saber cuáles de sus discípulos son aptos para acometer la segunda enseñanza, y, en segundo lugar, basándose igualmente en los datos de la observación, debe hallarse en condiciones de aconsejar un grupo de profesiones a sus alumnos, de acuerdo con las aptitudes de éstos. No basta que este juicio o este consejo se apoye en la impresión general que el discípulo haya producido al maestro, o en el conocimiento que éste tenga de su *cultura* escolar y de sus *disposiciones* para las diferentes materias que integran el programa de la escuela. No basta tampoco que esta actuación se resuelva con las fórmulas generales: X puede pasar a una escuela de segunda enseñanza, o es apto para esta o aquella profesión. Antes bien, la observación debe dirigirse a poner de manifiesto y estudiar las particularidades de las funciones psíquicas de los alumnos (tales como la atención, la memoria, la inteligencia, etc.) y relacionarlas de modo que a cada una de ellas se le conceda el justo valor en el juicio definitivo. Para lograr esta finalidad sirven los cuestionarios de observación psicológica, que ya se hallan en boga en muchas escuelas, y sin los cuales difícilmente se logran obtener datos de valía.

El uso acertado de tales cuestionarios requiere el previo conocimiento, por parte del maestro, de las expresiones psicológicas de carácter técnico que en ellos se encuentran, y también una cierta capacidad y entrenamiento en la observación psicológica. En mi sentir, el papel que el maestro puede desempeñar, si sabe manejar debidamente el método de la observación psicológica, es tan importante que toda la formación psicológica del mismo debe tender precisamente a colocarlo en condiciones de dominar la técnica de dicho método. Y es más, la observación de los discípulos por parte del maestro debe llegar a tener una importancia tal que constituya en definitiva el único medio para decidir la suerte ulterior de éstos, desde el punto de vista profesional. Con este criterio cabe esperar que los actuales métodos de orientación profesional, basados en la investigación experimental, pasarían a un lugar secundario y acabarían por ser del todo innecesarios, a me-

dida que el maestro fuese estando mejor preparado para practicar por sí mismo la citada orientación, basada únicamente en el método de la observación.

Lo que acabamos de decir se aplica a todos los maestros sin excepción. Desde el punto de vista de la psicología y de la pedagogía como ciencia, es de desear, no obstante, que del grupo general de maestros se destaque una minoría capaz de interesarse por los trabajos de investigación psicológica y de participar en ellos de forma provechosa. Pues, de una parte, el material humano que el maestro tiene a su disposición es difícilmente asequible a los psicólogos, y de otra parte, el conocimiento cada vez más profundo de las particularidades del alma del niño y del joven es de la mayor importancia teórico-práctica en el dominio de la pedagogía.

También es verdad que el número de maestros que ingresan en este segundo grupo de escogidos y se dedican de lleno a la investigación psicológica, va aumentando, afortunadamente, de día en día. Y en realidad no hay motivo que se oponga a que el maestro cultive con mayor interés el estudio de la psicología, que el de la botánica o la poesía.

No obstante, tal ocupación científica presupone—si no quiere convertirse en diletantismo—la posesión de un cierto bagaje de conocimientos. Sobre este particular no puede considerarse suficiente la preparación suministrada por libros como el presente, ni inclusive por otros más extensos; porque, evidentemente, la preparación para el trabajo científico original requiere, no solamente la posesión de una cultura, sino también el dominio de una técnica y la capacidad individual y crítica necesaria para ver nuevos problemas, formularse cuestiones, idear hipótesis, etc. Y todo esto sólo puede llegarse a poseer ordenadamente si se empieza por efectuar los trabajos bajo una dirección experta que nos guíe también al principio de nuestras investigaciones personales y nos sirva de aliento y consejo, a la par que de crítica de nuestros errores.

Los sitios especialmente aptos para desarrollar esta actividad investigadora en el campo de la psicología, reciben el nombre de «institutos» o «laboratorios». Hay que convenir en que en los últimos años se han creado, desde puntos de vista muy semejantes a los que hasta ahora hemos expuesto, diversos centros de este género dirigidos por pedagogos y dedicados exclusivamente a in-

investigaciones de psicología pedagógica; mas aunque deben acogerse con profunda simpatía tales instituciones, nos parece que en ellas se ha descuidado, o cuando menos no ha sido debidamente considerado, un importante campo de actuación.

En efecto, analizando de cerca dichos centros, vemos con frecuencia—salvo afortunadas excepciones—una serie más o menos numerosa, según los medios económicos de cada uno, de aparatos no poco complicados. La preparación exigida a los miembros de la institución acostumbra entonces a limitarse a la posesión de la técnica y aplicación de los citados aparatos. No quisiera desde luego infraestimar la importancia de tales dispositivos, aun de los más complicados, para la investigación de múltiples hechos y leyes de la psicología; no hay duda, en efecto, de que existen en nuestra ciencia numerosas cuestiones cuya solución exige el uso de aparatos. Pero, no obstante, me parece que en la práctica de la psicología existe una cierta proporcionalidad que podría expresarse así: cuanto más sencilla y elemental es la función psíquica explorada, tanto más complicados son los dispositivos o aparatos requeridos para este fin; por el contrario, cuanto más compleja es la función, tanto menores son las posibilidades de investigarla por medio de aparatos.

Claro es que podría preguntárseme qué inconveniente hay en que los maestros comiencen por aprender a investigar las funciones psíquicas más elementales valiéndose, justamente, de los citados aparatos y dispositivos. En tal caso yo diría que en teoría no existe nada que se oponga a ello; pero en la práctica, si no queremos pecar de un exagerado idealismo científico, se impone establecer una diferencia entre el psicólogo de profesión y el maestro que únicamente necesita la psicología como un medio auxiliar para su trabajo. De otra parte, el maestro puede aportar su colaboración más brillante a la psicología, no en el campo de la psicología sensorial—pues que difícilmente podrá descubrir en la escuela hechos que no hayan sido ya puestos de manifiesto por los psicólogos que operan sobre adultos y utilizan los más exactos aparatos de exploración de las funciones elementales—, sino en el campo de la psicología de los procesos superiores. Debemos, por tanto, esperar que el maestro dedique su fructífera actividad al estudio de las complejas funciones anímicas que intervienen de un modo más directo en el proceso de la educación, y acerca de las cuales puede suponerse que son diferentes en el niño y en el adulto.

Y justamente, los experimentos con aparatos—a excepción quizás de los efectuados para la exploración de la memoria y de la atención—puede decirse que son estériles o inadecuados en este terreno de las funciones mentales de superior jerarquía, porque si bien es verdad que éstas pueden explorarse por la vía experimental (como sucede por ejemplo con la inteligencia, el testimonio, la fatiga psíquica, etc.) no lo es menos que tales experiencias no requieren el empleo de aparatos. De otra parte, existen numerosas cuestiones, tales, como por ejemplo, las referentes a los intereses, gustos y vocaciones, etc., que requieren para su estudio el uso de los métodos estadísticos. Y un último grupo de problemas, los referentes a la vida afectiva y al carácter, de extraordinaria importancia—no hay que decirlo—para maestros y educadores, exigen para ser estudiados el empleo, no de los métodos experimentales, sino del espíritu de observación bien ejercitado.

No tendría, pues, inconveniente alguno en felicitar me del empleo de aparatos en los Institutos de psicología, donde concurren principalmente maestros, si no fuese por el justificado temor de que tal empleo pueda distraer la atención de éstos y hacerles olvidar el estudio de los problemas que, a mi entender, son precisamente de mayor importancia para ellos.

Por esto, mucho más importante que la creación, siempre costosa, de nuevos Institutos de psicología pedagógica, me parece la constitución de *Sociedades o Ligas de Trabajo*, que, en algunos puntos, dependen directamente de tales Institutos, y en otros llevan una existencia autónoma. En tales Sociedades o Ligas aprenden los maestros, que se han asociado a un buen psicólogo, el conocimiento de los problemas de la psicología que más directamente les interesan, y en cuya solución pueden en muchos casos colaborar con él. Tales problemas se refieren principalmente a la investigación de la inteligencia y a un sin fin de cuestiones de psicología didáctica.

OBJETO Y PROCEDIMIENTOS DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

El objeto de la moderna psicología no es, como su nombre parece indicar, el alma, sino la vida anímica. La cuestión de la esencia del alma, saber qué es el alma, es un problema que ha sido vivamente debatido por la filosofía de las edades Antigua y Media, y cuyo estudio sigue aún perteneciendo a la filosofía. Mas la resolución de este problema es tan poco necesaria al psicólogo para sus investigaciones, como lo es al físico para las suyas la del problema de la constitución de la materia. Podemos, por tanto, contentarnos con limitar negativamente la esencia del alma, afirmando que ésta no es, como creen los materialistas, una determinada clase de substancia corporal o una especial manifestación de la misma, ni tampoco una particular forma de movimiento o fuerza. La psicología, pues, es algo más que una parte de la fisiología, ciencia ésta que, como sabemos, estudia el modo de funcionar el cuerpo y sus órganos. Desde la derrota del materialismo ocupa, por lo tanto, la psicología, como ciencia autónoma, un puesto *al lado* de las ciencias naturales que estudian las cosas corpóreas.

Aunque esta concepción es hoy generalmente aceptada, no siempre se siguen las consecuencias que de ella directamente se desprenden. Y así, por ejemplo, existen todavía partidarios de una llamada psicología «fisiológica», que creen no poder explicar los hechos psíquicos, si no es *refiriéndolos* a determinados procesos del fisiologismo cerebral realmente observados o sólo supuestos. Frente a esto oponemos el principio metodológico de que los hechos anímicos sólo deben ser considerados como causas y efectos de otros hechos anímicos. Sólo cuando seguimos esto rigurosamente estudiamos psicología. Descubrir las relaciones entre los proce-

los psíquicos y los procesos fisiológicos cerebrales es asunto de una ciencia especial, la psicofisiología.

Es un error confundir o comparar la psicofisiología—de la cual no hemos de ocuparnos aquí—con la psicología *empírica*, para la cual la existencia de procesos psíquicos personales es la experiencia más inmediata y la única que tiene en cuenta. ¿Por ventura se me hace más claro y comprensible el proceso psíquico de una asociación entre las palabras «padre» y «madre», admitiendo que se desarrolla en él constantemente un proceso cerebral cualquiera?

No obstante, es verdad que podemos hacer progresar la psicología saliéndonos del campo de la pura autoobservación (introspección). Y esto se justifica por varias razones: en primer lugar, porque el psicólogo que estudia una cuestión por el método introspectivo pueda hallarse confundido e influenciado durante sus observaciones por el concepto que *à priori* hubiese podido formarse de los resultados de las mismas. En segundo lugar, porque no cabe negar la imposibilidad de que el proceso o función observante sea al propio tiempo objeto de observación; piénsese, por ejemplo, en lo difícil que resultaría a un sujeto encolerizado mantenerse en este estado y al propio tiempo observar lo que ocurre durante él en su espíritu; seguramente que uno de los dos propósitos fracasaría (1). De otra parte, las investigaciones de la psicología diferencial han demostrado, y ponen más de manifiesto cada día, que no estamos autorizados para elevar a la categoría de hechos generales las particularidades que podamos observar en nuestra propia vida psíquica, y de ningún modo puede sernos permitido considerar a nuestro espíritu como el «tipo normal», falta ésta que fácilmente cometen los maestros no iniciados.

Por todo ello resulta extraordinariamente necesario y útil comprobar siempre los resultados de nuestras autoobservaciones con las observaciones de los demás. Y claro es que refiriéndonos estrictamente a los procesos puramente psíquicos nada más podemos hacer, ya que éstos no nos son nunca asequibles directamente (si no son los nuestros propiamente dichos). No obstante, de un modo indirecto, el lenguaje y los diversos medios expresivos

(1) William James, para hacer más patente la imposibilidad de que el sujeto actúe y se observe simultáneamente, desde el punto de vista psíquico, se valía de una comparación que deja traslucir su fino espíritu de ironía: «El sujeto que va a introspeccionarse—decía—me hace el efecto de alguien que quisiera ver la obscuridad de una habitación encendiendo muy rápidamente una luz».—(N. del T.)

pueden informarnos hasta cierto punto de la clase e intensidad de los pensamientos y afectos de nuestros semejantes, y nos es posible así adquirir datos de su vida psíquica—aunque ellos no sean psicólogos—a condición de que no sepan, por ejemplo, el objeto que nos proponemos conseguir (para evitar así la posibilidad de que sean influenciados por una concepción apriorística).

A datos más seguros se llega desde luego cuando, a semejanza de lo que se hace frecuentemente en las ciencias físicas, completamos nuestras observaciones mediante la provocación del fenómeno a observar, es decir, mediante la experimentación. Un experimento psicológico consiste en que la persona examinada (Versuchsperson) recibe metódicamente determinados estímulos que le son proporcionados con exclusión de todas cuantas otras impresiones pudiesen perturbar la marcha de la experiencia, recojiéndose y anotándose por escrito las reacciones que los tales estímulos han originado en ella. El objeto del método experimental en la psicología y el desarrollo del mismo es, pues, análogo al de las ciencias físicas experimentales, aunque la técnica difiera en múltiples y fundamentales aspectos en ambos casos.

En efecto, las ciencias físicas dan por admitido el axioma de que es posible llegar a determinar las propiedades de un compuesto derivándolas en último término del conocimiento de sus partes constituyentes. Así, por ejemplo, sabemos que el agua es un compuesto de dos partes de hidrógeno y una de oxígeno, y se da por admitido que reuniendo dichos dos gases en las citadas proporciones, resultará siempre—en igualdad de condiciones experimentales—un compuesto que *debe* poseer las propiedades del agua. En cambio, en la psicología, es muy distinta la concepción: cuando hemos analizado un proceso psíquico cualquiera, un acto volitivo por ejemplo, y hemos llegado a conocer y describir perfectamente los elementos que lo integran y las propiedades de éstos, nadie puede, sin más, admitir que la suma de tales elementos *debe* dar lugar siempre a un acto volitivo. Y es porque todo compuesto psíquico es algo más que la suma de sus componentes y constituye por sí mismo un complejo psíquico *especial*, un todo anímico, provisto de propiedades que no pueden ni remotamente encontrarse en el estudio de sus elementos integrantes, y que, por lo tanto, resisten a todo análisis.

Esto es cierto y se aplica no solamente a las formaciones psíquicas sencillas, como son, por ejemplo, las ideas y los actos voli-

tivos, sino también a la completa individualidad o personalidad psíquica. Aunque conozcamos todas las aptitudes y propiedades anímicas de una persona sólo podremos hacer una *descripción*, más o menos completa y exacta, de las mismas; pero no llegaremos por ello a poder *explicar* de un modo científico lo que le caracteriza como *individualidad*, y nunca podríamos con tales datos reconstruir el espíritu del sujeto; en este aspecto mejores resultados nos daría adoptar el método usado por los novelistas y dramaturgos para la «caracterización» de sus tipos.

También se diferencian los procedimientos de la psicología experimental de los de las ciencias físicas, por la inconstancia y variabilidad de los datos que con aquéllos se obtienen. Cuando el químico ha llegado a conocer la composición de una determinada substancia y ha podido hacer su análisis exacto *una vez*, puede darse por contento, pues sabe que su fórmula no variará: un ácido sulfúrico puro es igual a otro, el agua destilada no cambia su composición en el transcurso del tiempo, todos los cuerpos caen conforme a las mismas leyes. En cambio, muy otros son los hechos en el campo de la psicología: el hombre aprende de prisa cuando es joven y despacio cuando es viejo; unos aprenden pronto por la mañana y lentamente por la tarde. Parece, pues, como si no existiesen reglas generales que gobernasen los hechos psíquicos, y que cada hombre no solamente fuese distinto de los demás sino también capaz de variar respecto a sí mismo en el curso de su existencia. Esta conclusión sería no obstante—como lo demuestra la historia de la psicología experimental—falsa e injustificada. Por ello únicamente debemos tener la precaución de repetir los experimentos y observaciones en el mayor número posible de personas, y el mayor número posible de veces, para poder deducir leyes generales válidas. Si este requisito se cumple, veremos que en conjunto la vida psíquica se desarrolla en los hombres obedeciendo a principios y líneas directrices que son constantes en la generalidad de ellos. Así, por ejemplo, la regla es que aprendamos mejor una cosa vista u oída varias veces que vista u oída una sola vez; pero determinar cuántas veces tiene que repetirse la percepción de la misma para que lleguemos a saberla perfectamente, es ya un asunto sobre el cual no pueden dictarse conclusiones generales. Es decir, las líneas generales de la vida psíquica nunca aparecen de un modo puro, sino que son parcialmente influenciadas por el factor individual y por la disposición momen-

tánea de la persona examinada. Si el experimento aspira a determinar un cierto valor numérico, las dos condiciones antes citadas podrán determinar los valores absolutos de las cifras obtenidas, mientras que la constancia general del carácter o hecho estudiado se revelará en las relaciones que guarden entre sí aquéllas.

Un ejemplo aclarará todavía más este concepto: para aprender una poesía de tres estrofas necesito veinte minutos cuando la aprendo leyéndola cada vez desde el principio hasta el fin. En cambio necesito treinta minutos cuando la aprendo leyendo separadamente cada estrofa hasta saberla bien, y después procedo a recitar la poesía entera. Los números veinte y treinta, considerados aisladamente, no dicen nada; si los comparamos con los valores obtenidos en investigaciones análogas por otras personas podrán, todo lo más, indicarme si poseo una mayor o menor facilidad de memorización que ellas; si los comparo con el tiempo tardado por mí mismo en otros intentos de memorización semejantes podrán también servirme, hasta cierto punto, para conocer si el material utilizado en estas experiencias era más difícil o más fácil de aprender que el primitivo, o me indicarán, quizás, la intensidad con que ha actuado mi atención en uno y en otro caso. Pero, en cambio, si me dedico a determinar las relaciones que unen entre sí dichos números, entonces llegaré a deducir la ley general de que el aprendizaje «total» es más rápido, y economiza, por tanto, más tiempo que el aprendizaje «por partes». Para deducir esta conclusión, hago caso omiso de mi capacidad de aprender y de mi atención, así como también de la dificultad del material aprendido, y supongo que todas estas influencias eran idénticas en ambos casos, o por mejor decir, han ejercido una igual acción en todas las experiencias. Pero para estar seguros de tal suposición, no nos bastará con los resultados de *una* serie experimental; será preciso, en efecto, excluir la acción de la fatiga y del entrenamiento, comenzando para ello, en unos casos, por el aprendizaje «total», y en otros, por el aprendizaje «por partes». Igualmente, para desvanecer la sospecha de que se trate de una particularidad individual, deberemos repetir las experiencias en diversos individuos.

Un dato psicoexperimental puede considerarse entonces como definitivamente adquirido y cierto si cumple las siguientes condiciones:

Cuando se trata de demostrar una ley general de la psicología,

es decir, cuando se quiere determinar que la conducta psíquica de los hombres depende, en cierto modo, de las modificaciones de una condición o circunstancia cualquiera, será preciso obtener un gran número de observaciones acerca de cómo se comportan las personas examinadas, no solamente bajo la influencia de la citada condición, sino también bajo la influencia de condiciones análogas. Claro es que para esta segunda parte de la investigación bastará recoger un número de observaciones mucho más limitado que para la primera.

Cuando se trata de demostrar un hecho de la *psicología diferencial*, es decir, cuando se intenta poner de manifiesto la diversidad de conducta de los hombres ante un determinado estímulo o situación (según su edad, su sexo, etc.), será como es natural preciso efectuar las experiencias con un gran número de individuos de cada uno de los grupos, cuya diferente modalidad de reacción quiera ponerse en evidencia. Las condiciones de experimentación deben ser las mismas en todos los casos y deben reunirse en ellas todas las circunstancias que *à priori* juzgamos modificadoras de la conducta en cada uno de los grupos considerados. Por regla general basta con que cada una de las personas examinadas reúna uno de los requisitos o condiciones cuya influencia sobre la conducta quiere estudiarse.

Si se trata de determinar hechos de la *psicología individual*, es decir, si se intenta comprobar que también varía la conducta de *cada* hombre frente a determinados estímulos o situaciones, según cuáles sean las particularidades de su espíritu, basta con practicar una sola experiencia, pero utilizando un gran número de personas. En cambio cuando se trata de comprobar en determinada persona la presencia de una de estas particularidades, deben efectuarse con ella múltiples experiencias, y comparar después los resultados obtenidos con los de la generalidad (expresados por las experiencias colectivas).

A pesar de la enorme cantidad de datos valiosos que han sido aportados por el método experimental a la psicología, sería una exageración creer que dicho método ha de ser el único que puede valernos para llegar al mejor conocimiento del espíritu. En efecto, también la corriente observación no experimental, externa (heterospección) o interna (introspección), puede proporcionar excelentes datos. Como pruebas de cuanto puede proporcionar el método de la observación, bien practicado, señalaré las biografías

y los trabajos literarios que han producido psicólogos tan eminentes como San Agustín, Rousseau, Shakespeare, Goethe, Keller, Zola, Dostojewski, etc.

La psicología general se ocupa preferentemente de la vida anímica del conjunto de hombres que con mayor facilidad puede encontrarse—como material—en nuestras cátedras de psicología de las Universidades, es decir, de adultos sanos y de cultura europea; durante mucho tiempo se ha creído que los hechos descubiertos con el estudio de tal material podían aplicarse y extenderse, sin más, a otra clase de hombres, niños, enfermos, campesinos o individuos pertenecientes a otras razas o culturas. Esto, evidentemente, ha sido un error.

En cuanto hace referencia, en primer lugar, a la *psicognóstica*, hay que convenir en que la vida anímica de los niños y jóvenes—que son los seres con quienes debe principalmente tratar el maestro—difiere de los adultos, no sólo *cuantitativamente*, sino también *cualitativamente*. El niño posee, en efecto, menor experiencia, menos representaciones y un menor saber que el adulto, así como también un número más limitado de conceptos. Pero además, el niño tiene una capacidad de crítica y una fuerza reflexiva mucho menores que las del hombre, y por esto se explica el predominio de su fantasía y su mayor sugestibilidad, así como la falta de una voluntad bien definida. De otra parte, es innegable que los conceptos del niño difieren de los del adulto, y ello se debe, principalmente, a la generalización que aquél da a sus representaciones aisladas. Finalmente, la vida afectiva del niño difiere en no pocos detalles de la de las personas mayores.

La enumeración de estas diferencias no va dirigida, como se comprende, a dar por sentada la posibilidad de establecer una perfecta línea de demarcación entre las almas del niño y del hombre. Únicamente puede decirse que las tales diferencias se hacen tanto más notables cuanto más joven es el individuo observado, para ir desapareciendo luego, paulatinamente, a medida que aumenta su edad. Este desarrollo espiritual, esta psicogénesis, tiene lugar espontáneamente, desde dentro, como consecuencia directa del crecimiento o evolución, y en parte también a causa de la influencia del medio. Éste actúa proporcionando, de una parte, nuevas experiencias al espíritu, y de otra, favoreciendo el perfeccionamiento—por el ejercicio—de las ya existentes. Por este doble mecanismo va transformándose sin sentir el alma del niño

en alma de hombre. Qué parte hay que atribuir a la influencia hereditaria y qué parte al influjo de la educación en la formación de la personalidad psíquica es, como se comprende, sumamente difícil de establecer. De todos modos, el educador debe tener noción de lo que puede aspirar a conseguir la educación en cada caso: desde luego que no podrá volver inteligente a una persona que haya nacido torpe; tampoco podrá, quizás, hacer de un niño de malos instintos un hombre bueno. Pero en todo momento puede y debe favorecer el desarrollo de cuanto bueno posea innatamente el discípulo, impidiendo en la medida de sus fuerzas la progresión de sus malas tendencias y disposiciones.

El maestro que sólo posee un barniz muy ligero de psicología general puede decirse que nada sabe acerca del material con que ha de tratar. Para evitar esto es preciso que en nuestra descripción introduzcamos los hechos propios de la psicología infantil y juvenil. Mas no es necesario que hagamos una exposición completa de paidopsicología—entendiendo por este nombre la psicología del recién nacido y del niño—, pues gran parte de ésta no es de interés directo para el maestro (lo referente al desarrollo inicial del lenguaje, por ejemplo), e incluso podría separarse bajo la denominación de psicología infantil pre-escolar.

Aun cuando en el dominio de la psicología que propiamente compete conocer al maestro, no se divida según las edades, sino conforme a puntos de vista objetivos, pueden separarse prácticamente algunos capítulos que le ofrecen un mayor interés, y son éstos: la inteligencia, la memoria, el pensamiento, la comprensión, la atención, el ejercicio, la fatiga, el interés, el ánimo, los sentimientos, la voluntad. En la descripción de gran parte de estas funciones debemos hacer un especial hincapié en las numerosas variaciones *individuales*, que en parte dependen también del sexo y de la edad. Para citar algunas de tales variaciones diremos que la inteligencia, la capacidad de aprender, la capacidad de entrenamiento, la intensidad y frecuencia de los sentimientos infantiles son extraordinariamente variables, incluso en los niños del mismo sexo y edad. Los casos extremos de tales diferencias se designan con el nombre de «tipos», y así, por ejemplo, se distinguen diversos tipos de inteligencia, de memoria, de atención, de temperamento, de intereses, etc. No hay duda que ante la detallada descripción de estas cuestiones—de interés innegable para el educador—deben quedar relegados, muy justamente, a segundo

término, otros capítulos de la psicología como es, por ejemplo, el referente al estudio de las sensaciones, de gran extensión por cierto.

En cuanto se refiere a la *psicotécnica* tampoco nos será posible, sin más, aplicar al escolar los hechos y datos adquiridos por el estudio de la misma en los adultos. Y así, por ejemplo, no se encuentra justificado, *à priori*, creer que el mejor método de aprendizaje para éstos ha de ser también el que más buenos resultados ha de dar aplicado a los niños. De otra parte, es preciso señalar que de un modo general la *psicotécnica* de la enseñanza debe ajustarse, en primer lugar, al interés predominante, y éste o éstos son diferentes en el niño y en el adulto, y, además, varían según el sexo, la edad y el sujeto, aun dentro de la misma infancia. El valor educativo del castigo varía extraordinariamente, según se aplique éste a una niña de diez años o a un muchacho de quince, por ejemplo. En general, siempre puede afirmarse que el mejor medio de aprender una lección, cualquiera que ésta sea, consiste en lograr que el discípulo dedique a ella su máxima atención.

En cuanto hace referencia a la psicología pedagógica, ésta no solamente debe tener en cuenta los hechos de la psicología general, si que también, en igualdad de importancia, los de la psicología diferencial e individual.

Los *métodos de la psicología pedagógica* son esencialmente análogos a los de la psicología, y ya he puesto antes de manifiesto cuán grande es el agradecimiento que debe la psicología a quienes la dotaron de un carácter científico, empleando en ella algunos de los métodos de las ciencias exactas y naturales. A este mismo hecho debe la psicología pedagógica su progreso. De otra parte, el fundamentar únicamente esta ciencia en los datos de la psicología experimental, presupone conceder a los experimentos un excesivo valor en psicología. En efecto, la llamada «pedagogía experimental» debería, si se atuviese estrictamente a lo que indica su nombre—cosa que no hace—dejar de estudiar algunas manifestaciones de la vida anímica, cuya importancia para el proceso educativo no puede ser ignorada; pues aún ha de pasar tiempo antes que pueda hablarse propiamente de la investigación experimental pura de los procesos afectivos y volutivos de los niños o de los adultos. Mas como quiera que la psicología pedagógica no puede prescindir de ocuparse de tales problemas, es necesario que recurra para ello a la ayuda que le proporciona el mé-

todo de la observación interna (introspección) o externa (heterospección).

Claro es, no obstante, que para llegar a resultados dignos de crédito se necesitará poseer un gran número de observaciones, y por esto se han empleado en la psicología pedagógica, quizás prodigamente y sin las debidas precauciones, los llamados *métodos de las preguntas colectivas* (Umfragemethoden) o de los *cuestionarios*. Los resultados entonces obtenidos son objeto ulterior de un laborioso trabajo estadístico, y por esta razón se hace necesario—desde el punto de vista práctico—el conocimiento de los *métodos psicoestadísticos* que permiten llevar a cabo con éxito dicha tarea y sacar deducciones fundamentadas. No hay que decir que tales métodos han encontrado también un gran campo de extensión y progreso en la psicología aplicada. Además, la estadística desempeña un importante papel en la resolución de no pocos problemas de la psicología diferencial aplicada, como, por ejemplo, cuando se trata de comparar el desarrollo paralelo de la inteligencia en ambos sexos, durante el período escolar, con vista a la elaboración de una más racional organización de escuelas. Finalmente, la psicología pedagógica individual ha creado y aplicado—primero con la intención de usarlo en los casos anormales únicamente—un método especial, llamado «psicografía», que consiste en la descripción psicológica completa de individuos aislados (psicobiografías). Su material es proporcionado, no solamente por las respuestas de éstos ante un sistemático interrogatorio, sino también por los resultados que dichos sujetos dan en el examen de sus diversas aptitudes por medio de los reactivos mentales («tests»).

De la citada pedagogía experimental se ha separado, por su contenido diferente, la llamada «didáctica experimental». Ésta puede decirse que se encuentra todavía más apartada que aquélla de la ciencia madre: la psicología experimental. En efecto, la didáctica experimental no trata de obtener datos psicológicos que tengan una aplicación práctica, ni mucho menos deducir leyes o principios de psicología que puedan tener una relación con la enseñanza. Antes bien, se contenta—mediante la ayuda de los métodos experimentales que le presta dicha ciencia—con llegar a obtener datos referentes al valor práctico de los distintos procedimientos de enseñanza y de aprendizaje.

Sintetizando cuanto llevamos dicho en este capítulo, podemos, pues, afirmar que la psicología pedagógica se ocupa:

1.º De las leyes y particularidades de la vida anímica que tienen una relación o aplicación en la enseñanza y en la educación.

2.º De las modificaciones que dichas leyes y particularidades sufren bajo la acción de la edad y del sexo.

3.º De las particularidades individuales del discípulo, en tanto que requieran el empleo de métodos pedagógicos especiales.

4.º De la diversidad de métodos de enseñanza y de aprendizaje en su relación con las particularidades psíquicas de los discípulos.

En todos estos campos de estudio se han acumulado bajo la acción de un trabajo febril—llevado a cabo principalmente en el transcurso de los últimos veinte años—un sin fin de datos y hechos más o menos bien comprobados.

En las páginas que siguen sólo podremos, pues, exponer una *selección* de los mismos. Y el punto de vista que nos va a servir para efectuar esta labor selectiva será el de proporcionar, desde luego, al lector una idea general de nuestra vida psíquica; pero, de otra parte, exponer en detalle únicamente aquello que interese de una manera directa al maestro (de cualquier clase que éste sea). Con este programa se comprende que no podremos limitarnos a la exposición de los hechos y cuestiones de la psicología pedagógica, y que deberemos, por fuerza, conceder una preponderancia a multitud de datos de la psicología general. Mas en todo momento me esforzaré en hacer resaltar las particularidades del alma infantil, las necesidades y posibilidades de la observación psicológica individual y las deducciones pedagógicas que puedan sacarse de nuestra exposición.

SENSACIONES

Si intentamos clasificar los elementos funcionales de nuestro espíritu, podremos en primer lugar distinguir en nuestra vida psíquica dos clases principales de procesos: los procesos *del conocimiento* y los procesos *afectivos y volitivos*. Los primeros, también denominados procesos intelectuales o cognoscitivos que serán los que consideremos en primer término, son los siguientes: sentir, representar, percibir, asociar y pensar.

Comprenderemos, por lo tanto, con el nombre de procesos intelectuales—como se desprende de la enumeración que acabamos de hacer—todos aquellos mediante los cuales llegamos a conocer *objetivamente* el mundo, es decir, a conocerle del modo que es común a todas las personas, o mejor: de la manera cómo sería aunque nosotros no existiésemos. Podemos preguntarnos si esta frase es aceptable desde el punto de vista teóricognóstico; en realidad con ella queremos referirnos únicamente a nuestra vida psíquica considerada desde su punto de vista intelectual, y en tal caso todos los datos adquiridos son aceptados bajo la frase «*es así*». En oposición a esto experimentamos en los procesos afectivos y volitivos nuestra posición *subjetiva* frente al mundo, y tales procesos son precisamente los que determinan nuestro modo de comportarnos ante él.

Como procesos fundamentales de la parte gnóstica de nuestra vida mental deben citarse las sensaciones, representaciones, asociaciones y reproducciones, toda vez que ninguno de los restantes procesos intelectuales sería posible sin la existencia de éstos. Igualmente deben considerarse como elemento fundamental de los procesos de reconocimiento o percepción los llamados «*contenidos de sensación*».

De otra parte, nuestra consciencia nada sabe directamente de

las sensaciones ni de sus contenidos, pues las sensaciones que llegan a ella se presentan siempre como partes integrantes de percepciones (más tarde veremos en qué se diferencian las percepciones de las sensaciones puras). El análisis psíquico nos obliga a considerar las sensaciones como una clase especial de elementos de la percepción y a estudiarlos aparte, de un modo semejante a como el físico es llevado a considerar los átomos o los electrones como las partes más simples constituyentes de la materia.

Consideraremos, pues, los contenidos de sensación como las partes fundamentales de los procesos del conocimiento, que se ofrecen, por lo tanto, obligatoriamente, a nuestra investigación, toda vez que las restantes funciones intelectuales resultan de una ulterior elaboración del material suministrado por las sensaciones. En efecto, únicamente las sensaciones nos proporcionan los datos primarios acerca de nuestro cuerpo y del mundo que le rodea, o dicho de otro modo, acerca de los «estímulos» internos y externos de nuestro cuerpo.

La investigación detallada de las relaciones entre los estímulos y las sensaciones, es objeto de una ciencia especial: la psicofísica. Los procedimientos de experimentación de esta disciplina, fundada por Weber y Fechner, son extraordinariamente delicados, y han constituido, como si dijéramos, el modelo de toda la metodología de que hoy se sirve la psicología experimental.

Los dos problemas principales que aspira a resolver la psicofísica se refieren a la determinación cuantitativa del valor (intensidad) que debe tener *un estímulo* cualquiera para provocar una sensación (la llamada «sensibilidad *absoluta*»), y a la medida de la diferencia de valor (intensidad) que debe haber entre *dos estímulos* de igual género para provocar sensaciones distintas (la llamada «sensibilidad *relativa*») (1). Así, por ejemplo, únicamente las ondulaciones cuyo período oscila entre 20 y 40.000 vibraciones por segundo son capaces de provocar una sensación de sonido, y el mínimo peso que es necesario colocar para provocar una sensación táctil es de 30 mgrs. por mm².

Para la sensibilidad relativa existe una proporcionalidad manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que la luz de una

(1) El autor emplea aquí el término «*Unterschiedsempfindlichkeit*», que debiera traducirse por el de *sensibilidad diferencial*; pero preferimos recurrir al de *sensibilidad relativa* por evitar una posible confusión con la segunda acepción en que se usa dicha palabra en *Psicología animal*.—N. del T.

bujía apenas es percibida cuando la habitación en que se halla está previamente muy iluminada, y en cambio va siendo notada cada vez mejor, a medida que disminuye esta iluminación. En general: cuando mayor sea la intensidad de dos estímulos, tanto mayor debe ser su diferencia para que puedan provocar sensaciones distintas. Este hecho podremos comprenderlo más fácilmente, si nos salimos, por un momento, de los dominios de la psicofísica: es aproximadamente igual para cualquier persona poseer 1.000.000 ó 1.000.010 pesetas, pero en cambio ya no le es igual poseer 100 ó 110; la diferencia de 10 pesetas será como se comprende muy diversamente sentida en ambos casos.

Las sensibilidades absoluta y relativa ofrecen también numerosas variaciones individuales. En cuanto a la primera, sabemos que la agudeza funcional de los diversos órganos de los sentidos puede ser muy grande o hallarse disminuía o abolida por completo; basta para comprobar esto—toda vez que no deseo penetrar en el ajeno campo de la medicina—la existencia, empíricamente conocida, de la cortedad de vista (miopía), la dureza de oído (hipoacusia), la ceguera y la sordera. También en los otros territorios sensoriales, como por ejemplo, en el sentido del tacto, pueden presentarse alteraciones semejantes, de un modo transitorio o definitivo (cuando, por ejemplo, decimos que *se nos ha dormido* una pierna y se halla dificultado el aporte sanguíneo a la misma).

La sensibilidad relativa puede decirse, de un modo general, que es una función altamente influenciada por el ejercicio. Pero como quiera que damos por supuesto que una propiedad tiene tantas más probabilidades de alcanzar el grado máximo de perfección cuanto más perfeccionada se encuentra ya, se comprende que deba considerarse con gran detención en cada caso al actual desarrollo de las sensibilidades absolutas y relativas para deducir la existencia de las aptitudes profesionales.

Aun cuando las funciones sensoriales pueden ser fácilmente exploradas por la vía experimental, nunca estará de más que el maestro recoja, cuando menos, algunas observaciones aproximadas acerca de las agudezas sensoriales de sus discípulos, para llegar a establecer un juicio provisional respecto a su capacidad o incapacidad para las distintas profesiones.

En muchos trabajos profesionales se requiere, por ejemplo, una fina discriminación de las ligeras diferencias de tonalidad de los colores. Pues bien, el maestro tiene numerosas ocasiones—duran-

te las lecciones de Dibujo y de Arte natural—de observar si alguno de sus discípulos tiene desarrollada de un modo extraordinario esta aptitud, o si, por el contrario, fracasa de un modo indubitable en dicha función. La apreciación de grandes distancias—importante, por ejemplo, para los conductores de tranvías—puede ser observada durante los ejercicios gimnásticos y deportivos; la apreciación de pequeñas distancias—necesaria, por ejemplo, a los impresores—puede serlo durante los ejercicios de escritura y de dibujo; la percepción y discriminación de objetos, aun cuando sean poco visibles y estén situados a lejana distancia—tan imprescindible, por ejemplo, para los maquinistas de tren—es susceptible, a su vez, de ser determinada durante los ejercicios de tiro, y en cuanto a la capacidad de observación puede serlo durante la inspección de cuadros y mapas y la ejecución de experimentos de física y química. También resulta importante para muchas profesiones la posesión de un buen sentido del oído: los telegrafistas deben percibir sonidos muy débiles; los pilotos deben saber localizar la dirección de un ruido; los motoristas deben notar rápidamente las pequeñas modificaciones de tonalidad, timbre, intensidad y ritmo del ruido de su motor, etc.; especialmente los juegos del escondite y los ejercicios de canto y música, así como también algunos experimentos de física, nos darán ocasiones de poder apreciar la existencia o ausencia de tales aptitudes. Una buena sensibilidad táctil—requerida, por ejemplo, por los pulimentadores—puede ser fácilmente descubierta durante muchos ejercicios manuales. Y no hay que decir que la lista de disposiciones sensoriales necesarias para las diversas profesiones y de sus medios de observación en la escuela, podría ser aún notablemente aumentada sin gran esfuerzo; nos basta, sin embargo, con haber hecho notar que el maestro debería dirigir su atención hacia esta clase de aptitudes de sus discípulos, a pesar de que quizás pudiesen, a primera vista, parecerle poco dignas de ser tomadas en consideración.

Después de esta breve excursión en el campo de las diferencias individuales, volveremos a considerar ahora las propiedades generales de las sensaciones. No solamente—como en parte hemos visto ya—la intensidad, sino también la calidad de una sensación dependen esencialmente de la clase de estímulos que inmediatamente antes o en el mismo momento recaigan sobre el órgano sensorial correspondiente. Un objeto nos parece tanto mayor, más

claro, más rojo, etc., cuanto más pequeños, oscuros y verdes son, respectivamente, los objetos que se hallan a su alrededor; estos hechos se agrupan bajo la denominación común de «contraste simultáneo». Si paso de una habitación oscura a otra más clara, ésta me parece al principio más iluminada de lo que en realidad está; igualmente, después de haber oído sonidos muy intensos, nos parece muy débil otro de intensidad mediana. Estos fenómenos se designan con el nombre de «contraste sucesivo». A medida que paso tiempo en el interior de una habitación oscura, voy distinguiendo más y más y detalles; el aparato visual se adapta a la obscuridad y se designa este fenómeno con el término «adaptación». Hasta cierto punto el hábito produce también contraste y adaptación, y podría suceder que los correspondientes procesos fisiológicos sensoriales y cerebrales—con los cuales se trata de explicar tales hechos, y sobre los cuales no podemos insistir ahora—fuesen igualmente modificados por el ejercicio y diferenciados de los procesos puramente psicosenoriales. Si nos atenemos meramente al fenómeno en sí, los procesos psicosenoriales se distinguen de los correspondientes al hábito porque el contenido de la sensación aparece influenciado únicamente, en el primer caso, por los de las sensaciones vecinas en el tiempo, mientras que en el otro lo está también por la clase de sensaciones ordinariamente experimentadas. Así vemos que quien acostumbra a encontrarse en habitaciones muy grandes acaba por no parecerle éstas tanto, y cuando finalmente entra en una habitación de mediano tamaño le parece pequeña. Quien se halla acostumbrado a tomar alimentos con muchas especias, acaba—por igual motivo—por no darse cuenta de éstas; pero en cuanto prueba un alimento que no las contiene en exceso, lo encuentra insípido.

Lo mismo que la función del órgano sensorial se embota o disminuye temporal o definitivamente con el ejercicio y el hábito, así también es posible un embotamiento análogo de la función psíquica. Por esto vemos que un medio que al principio excita grandemente la atención de los discípulos, acaba cuando se usa ininterrumpidamente durante un cierto tiempo, por no ejercer sobre ellas atractivo alguno. Un castigo que es aplicado o anunciado por enésima vez, no ejerce ni de mucho el efecto que produjo la primera vez que fué utilizado, y por esto el que aplica frecuentes correcciones se ve obligado a aumentar constantemente la severidad de las mismas para lograr que aún produzcan algún efecto.

Los fenómenos psicosenoriales del contraste y de la adaptación perturban con cierta frecuencia la observación «objetiva» de las cosas que nos rodean, y son también la causa de numerosos errores durante los ejercicios de pintura y en la contemplación prolongada de los cuadros. Por esta razón necesita poseer el maestro un cierto conocimiento de estos hechos de la psicología, tanto más si se tiene en cuenta que una de las misiones de la escuela es la de enseñar a observar, y que nuestras observaciones—sobre todo en cuanto hace referencia a los colores—son afectadas por esta clase de fenómenos en un grado mucho mayor del que a primera vista parece. La pintura que representa correctamente las sombras coloreadas, por ejemplo, nos hace la impresión de no corresponder a la realidad, o cuando menos de exagerarla.

En sentido contrario al de los fenómenos de contraste y adaptación, actúa la imagen mnemónica del color propio de la cosa u objeto considerado. El color «real» de éste permanece igual, gracias a dicha acción compensadora, aunque cambie, por ejemplo, la iluminación. No obstante, sin darnos cuenta tomamos en consideración para juzgar la tonalidad de un color las condiciones de iluminación y las demás circunstancias que influyen sobre ella; pero por una especie de abstracción llegamos a ver en las cosas el color a que estamos acostumbrados. Una pared blanca o la nieve nos siguen pareciendo blancas aunque se hallen débilmente iluminadas y sean propiamente grises, o tengan sobre ellas sombras coloreadas.

Con esto hemos pasado a conocer determinadas particularidades de los contenidos sensoriales, que son especialmente propias del sentido de la vista. Este último nos permite no solamente conocer los colores, sino también las formas, es decir, los contornos de los objetos. Por esta razón el sentido de la vista constituye la parte más esencial del sentido del espacio, mediante el cual nos hallamos en condiciones de reconocer formas, tamaños, posiciones, direcciones e inclinaciones y compararlas mutuamente, constituyendo cómo se comprende la base de los ejercicios de lectura, escritura, dibujo y geometría.

Merece una especial mención en nuestra revisión del sentido del espacio la visión de la profundidad o del relieve (tercera dimensión). La percepción del relieve nos es dada por la visión binocular. Como quiera que nuestro aparato de la visión es doble, podemos apreciar mediante él las distancias que nos separan de los objetos que nos rodean y compararlas entre sí.

El tamaño aparente de un objeto depende—análogamente al color visto en realidad—, no solamente de la actuación fisiológica de los rayos luminosos que aquél emite, sino también del *conocimiento* que nosotros tuviésemos previamente adquirido acerca de su tamaño absoluto. Un hombre visto a la distancia de 20 metros nos parece de un tamaño bastante mayor de la mitad del que tenía visto a 10 metros, y desde luego lo vemos mayor que un niño o un lápiz. Esta ilusión podemos comprobarla con el metro en la mano; no hay que decir que debe ser también tomada en consideración para el dibujo.

Cuando en un dibujo queremos representar (en una superficie plana, claro es) objetos de tres dimensiones tropezamos con especiales dificultades. La forma física exacta de la representación de la perspectiva—tan bien reproducida, si se quiere, por la placa fotográfica—no constituye la única representación posible o la única posibilidad de traducción del espacio de tres dimensiones en dos dimensiones. Esta forma de la perspectiva no nos es dada inmediatamente, y por esto quizás no es comprensible por sí misma. Y la prueba nos la suministra el hecho de que otros pueblos de culturas diferentes (como lo son, por ejemplo, los negros y los japoneses) y los niños que nada saben de nuestra perspectiva, ni han aprendido a conocerla por la contemplación de cuadros y dibujos europeos modernos, son incapaces de hacerse una idea del espacio representado en éstos, por muy clara que esta representación parezca a nuestros ojos. Obsérvese también que en los dibujos que se usan preferentemente para ilustrar las fábulas destinadas a los niños pequeños, se prescinde generalmente de representar la profundidad o tercera dimensión.

Los restantes sentidos pueden ser objeto de una consideración más breve, toda vez que desempeñan un papel menos importante para la enseñanza. También hay que confesar que en el campo de nuestra cultura el sentido de la vista ocupa una posición que no puede compararse con la de los otros sentidos.

El sentido del oído, que le sigue en importancia, es indispensable en todo método de enseñanza oral; pero para la ejecución de éste se requiere únicamente que la audición de los discípulos esté sana.

Otras condiciones requieren ya las enseñanzas del canto y de la música, sobre las cuales volveremos a insistir más adelante.

Los sentidos de la vista y del oído son a veces opuestos al resto

de los aparatos sensoriales, englobándolos con el nombre de «sentidos nobles». Unicamente ellos nos proporcionan por regla general las impresiones estéticas. De todos modos, el ejemplo de Helen Keller, la célebre sordo-ciega americana, demuestra que dichos sentidos «nobles» no son indispensables para la consecución de un alto nivel de cultura. Como sabemos, Helen Keller llegó a utilizar sus sensaciones táctiles para el juicio estético, y adquirió, gracias al tacto y a las sensaciones cinestésicas (de movimiento) numerosos conocimientos. Este ejemplo demuestra por sí solo—si es que tal demostración es todavía necesaria—la posibilidad de educar a los niños sordos y ciegos, no excluyéndolos de nuestra vida social, como hasta hace poco tiempo se hacía ingresándolos en los establecimientos para dementes e idiotas. Claro es que tales infantes deben ser, no obstante, objeto de una educación especial, toda vez que la falta de uno o de varios sentidos exige emplear particulares métodos de enseñanza.

Para enseñar a los ciegos se utilizan valiosamente los llamados sentidos «inferiores», y de un modo especial, el sentido del tacto, el cual, de otra parte, desempeña o debe desempeñar también un importante papel en la enseñanza de los niños normales. En efecto, este sentido no solamente nos permite conocer qué clase de objetos entran en contacto con nuestro cuerpo y en qué puntos se efectúa éste, sino también la intensidad del mismo. La presión ejercida por los cuerpos sobre la piel no depende únicamente, como sabemos, del tamaño de los mismos, sino también de su peso específico. Si hacemos presión con un cuerpo sobre la piel o si lo levantamos de ésta, considerando de un modo inconsciente su tamaño—apreciado por la vista—, y relacionándolo con la intensidad de la sensación de presión despertada, llegamos a hacernos un juicio de su peso específico y a reconocer—por este medio—la clase de substancia que lo compone. Por esta razón parece a nuestra percepción inmediata que no pesan lo mismo una libra de paja o plumas y una libra de plomo. Y lo mismo ocurre al niño tan pronto como tiene alguna experiencia en este sentido. Por esta causa deberían enseñarse a los infantes, al explicarles las nociones de física, los conceptos de masa, espesor y peso específico, y sería asimismo conveniente asociar la definición abstracta de tales conceptos a la explicación de ilusiones como la que acabamos de citar.

Al levantar los cuerpos que se apoyan sobre nuestra piel, entran en funciones, además del tacto, las llamadas «sensaciones

articulares». Nos contentaremos, por el momento, con citarlas, lo mismo que vamos a hacer con el resto de los sentidos «inferiores». La piel no solamente es asiento del sentido del tacto, sino que también constituye el punto de partida de sensaciones de temperatura (calor y frío) y de dolor. Debemos mencionar asimismo las sensaciones olfativas, gustativas, de equilibrio, de movimiento y orgánicas.

Entre las anomalías funcionales de los sentidos ya hemos citado la ceguera, sordera, cortedad de vista y dureza de oído. A éstas se agrega una de gran interés para el pedagogo, y sobre todo, en cuanto hace referencia a la orientación profesional: la ceguera de los colores (daltonismo). Existen diversos tipos de daltónicos (ciegos para los colores) y de hipocromatópsicos (individuos que perciben débilmente los colores), clasificándose según la intensidad y la extensión del trastorno. El tipo más frecuente e importante del daltonismo lo constituye la ceguera para los colores rojo y verde, que se encuentra en un 3 por 100 de los hombres, y sólo por excepción, en las mujeres; después, en orden de frecuencia, viene la ceguera total para los colores (daltonismo total). A los daltónicos para el rojo y para el verde, todos los colores del espectro, comprendidos entre el violeta y el azul-verdoso, les parecen azules, y los comprendidos entre el verde y el rojo-púrpura, amarillos. Los daltónicos totales son incapaces de diferenciar los colores y únicamente aprecian las diferencias de claridad de los mismos; ven el mundo, por lo tanto, como una fotografía sin color. Existen daltónicos que no se aperciben durante toda su vida del defecto que les aqueja, y que, a consecuencia de ello, pueden verse con facilidad en una situación comprometida, cuando, por ejemplo, eligen una profesión en la cual se necesita distinguir con seguridad, cuando menos, los colores principales (como sucede, por ejemplo, con los encargados de las banderas de señales de los barcos). El maestro debería vigilar, por lo tanto, las perturbaciones de la visión cromática de sus discípulos, y hacerles reconocer, en caso de duda, por el especialista.

REPRESENTACIONES (IMÁGENES) Y TIPOS IMAGINATIVOS

Cuando un estímulo llega a los órganos sensoriales provoca, en primer lugar, una sensación. Pero su acción se extiende más allá de la duración de ésta. Cuando cierro los ojos después de haber visto una luz intensa, veo la llamada post-imagen, que es primero positiva y luego negativa. Pero dejando aparte este efecto, la sensación no penetra y se va de la consciencia sin dejar huellas que persisten durante más o menos tiempo, y que deben considerarse como consecuencia inmediata del primitivo proceso de excitación. Esta especie de sensación que se presenta luego sin corresponder a un nuevo proceso excitador, constituyendo como una reviviscencia de la sensación primitiva, recibe el nombre de *representación*, y a la propiedad que tiene nuestro conocimiento de conservar tales huellas se llama *memoria*. El acto de hacerlas vivir nuevamente se llama *reproducción*, y las condiciones que lo determinan, *asociación*. La memoria, es, por lo tanto, aquella función en virtud de la cual las sensaciones se convierten en representaciones, es decir, la función que permite revivir y volver a utilizar tras un tiempo más o menos largo—como contenidos de representación y aunque con forma alterada—los contenidos de sensación.

Para mayor precisión se distinguen, propiamente hablando, la verdadera memoria, que también recibe el nombre de memoria mediata, de la llamada memoria «inmediata o capacidad de aprehensión o fijación» (*Merkfähigkeit*). La memoria mediata constituye aquella propiedad de nuestro espíritu que le permite reproducir cualquier experiencia o contenido de consciencia, aunque entre ella y los contenidos de consciencia actuales se hayan intercalado otros y haya transcurrido un tiempo más o menos largo. La me-

moria inmediata es la capacidad que tiene el hombre de fijar sus sensaciones de modo que puedan volver a ser evocadas inmediatamente después de su producción. Esta capacidad es la que entra en juego, por ejemplo, para reproducir oral o gráficamente en seguida las frases que son dictadas.

Las memorias inmediata y mediata son, hasta cierto punto, funciones independientes, de modo que la una puede hallarse bien desarrollada y la otra estarlo muy escasamente o encontrarse perturbada. No basta, pues, que un hombre tenga una buena capacidad de aprehensión para afirmar que tiene buena memoria. La capacidad de aprehensión y la memoria se exploran pidiendo a la persona examinada que nos repita o reproduzca uno de los estímulos dados, o bien que lo reconozca entre otros varios. Así, por ejemplo, si se trata de un tono musical, la invitaremos a reproducirlo mediante el canto o a buscarlo pulsando las diferentes teclas del piano. Este último método se llama también «del reconocimiento» (Reizfindung, encuentro del estímulo). Frente a él tenemos el llamado método del «juicio comparativo» (Urteilsfindung), en el cual el estímulo debe de ser comparado con otros nuevos y notadas las diferencias que le separan de éstos (si se trata de tonos musicales deberá decir el sujeto si son más agudos o más graves que el primitivo).

Con estos métodos se ha demostrado que los contenidos de sensación—aun dejando aparte su transformación en contenidos de representación—no se conservan inalterados en nuestro espíritu, sino que en el curso del tiempo sufren progresivas modificaciones, sobre cuya naturaleza no podemos ocuparnos ahora en detalle.

La reproducción de los contenidos de representación y el reconocimiento de los contenidos de sensación, se efectúan con la máxima perfección al cabo de poco tiempo de haber tenido lugar la experiencia o acontecimiento psíquico que los ha engendrado; después se empeoran rápidamente, y luego cada vez más despacio. La curva del olvido desciende, por consiguiente, con gran inclinación al principio y después se va acercando paulatinamente a la dirección horizontal.

Al contenido de toda representación simplemente reproducida corresponde un determinado contenido de sensación en un territorio sensorial, y a toda representación compleja (de una casa, por ejemplo) corresponde igualmente un particular complejo de sensaciones. Así como los contenidos de sensación que se encuentran

contiguos espacial o temporalmente se unen para formar individualidades (cosas, objetos, personas, etc.), así también los contenidos de representación se juntan para constituir unidades de orden superior, y de la misma manera que no es posible hallar sensaciones aisladas en nuestro conocimiento, tampoco podemos encontrar en él—mediante la introspección—representaciones simples.

Toda representación coincide en líneas generales con la o las sensaciones de que procede, aunque todavía no podemos afirmar que sean iguales en esencia los contenidos de la una y de la o las otras. En contra de esta identificación absoluta habla el hecho importantísimo de que en nuestra vida psíquica normal sólo raras veces tiene lugar la confusión de una representación y una sensación o viceversa. La aparición de alucinaciones, es decir, la presentación de representaciones que son tomadas por sensaciones, es, en efecto, como sabemos, un signo de perturbación psíquica, y entra, por lo tanto, en el terreno patológico.

El carácter principal que diferencia las representaciones y las sensaciones consiste en que las primeras se encuentran unidas íntimamente (por asociación), constituyendo series que se desenvuelven con arreglo a determinadas leyes, mientras que en las segundas esta sucesión regular es interrumpida y alterada en cada momento por las nuevas sensaciones que se engendran, cada una de las cuales, a su vez, determina la aparición de una nueva representativa. Y la prueba de que ésta es la diferencia que separa esencialmente las representaciones y las sensaciones la encontramos en el hecho de que cuando ella falla no tardan en presentarse a todo pasto las confusiones entre unas y otras. Así vemos, por ejemplo, que una sensación nueva puede asemejarse o presentar analogías con la serie de representaciones que se está desarrollando en aquel momento en la consciencia, y entonces no podemos distinguir debidamente—y nos equivocamos con frecuencia al querer hacerlo—si nos encontramos esperando todavía la aparición de la sensación o si ésta se ha engendrado ya realmente (1).

El citado carácter diferencial desaparece también frecuentemente durante el sueño y en los estados de *reverie* (ensueño), en los cuales las series de representaciones que cada sensación nueva

(1) Así sucede con frecuencia, por ejemplo, que cuando esperamos con impaciencia en la calle la aparición de una persona, confundimos con ella a un gran número de desconocidos de remoto parecido.—*N. del T.*

determina no se pueden separar de ella debidamente. Por esto es fácil que se engendren entonces estados alucinatorios y que—de otra parte—se tomen como contenidos representativos verdaderos contenidos de sensación.

Otras diferencias entre las sensaciones y las representaciones consisten en que el contenido de las segundas es, por regla general, más incompleto, vago, indeterminado, pálido y cambiabile que el de las correspondientes sensaciones; las representaciones presentan estos caracteres, tanto más marcados cuanto mayor es el tiempo transcurrido desde la última aparición de las sensaciones correspondientes.

Por regla general, las representaciones son, además, más inestables y superficiales y duran menos que las sensaciones. Mientras que estas últimas duran tanto como el estímulo y pueden permanecer presentes largo tiempo en las consciencias, las primeras se suceden casi siempre con rapidez. Pero tampoco debemos creer que esta diferencia es absoluta y se cumple siempre, pues ya sabemos que frecuentemente, y, sobre todo, en los estados de fatiga, determinadas representaciones—la evocación mental de una melodía, por ejemplo—no pueden ser arrojadas de nuestra consciencia y llegan, por así decirlo, a perseguir insistente e implacablemente a nuestro espíritu (obsesiones).

Respecto a las representaciones especiales, citaremos una importante particularidad de las cinestésicas (de movimiento), sobre las cuales hemos de insistir más adelante. Una representación de movimiento, es decir, una representación motora correspondiente a un movimiento ejecutado por mí, se encuentra siempre asociada con la tendencia a efectuar realmente el movimiento representado, si la ejecución de éste no es inhibida mediante un esfuerzo de voluntad. Por esto, en todo movimiento representado se encuentran, cuando menos, huellas del movimiento realmente ejecutado, y los llamados «lectores del pensamiento» saben cuánta importancia tiene para ellos la observación y valorización de tales huellas. Las representaciones de movimientos se hallan, igualmente, asociadas a determinadas sensaciones particulares que justamente corresponden a los movimientos iniciales que, según acabamos de ver, acompañan a aquéllas.

Con el conocimiento de las sensaciones y de las representaciones hemos adquirido ya el dominio de las partes fundamentales de nuestra vida anímica. Desde los puntos de vista de la paidop-

sicología y de la pedagogía debemos añadir todavía algunas nociones a este capítulo.

El niño recién nacido no ha tenido aún sensaciones o las ha experimentado de un modo sumamente rudimentario e incompleto, y por esta razón no posee tampoco representaciones. Lleva consigo, eso sí, la capacidad de sentir, de ordenar los contenidos de sus sensaciones y de conservarlos y evocarlos bajo la forma de representaciones (imágenes mnémicas).

También el niño en pleno período de crecimiento posee aún pocas representaciones, cuya existencia acostumbra por lo demás a ser perfectamente ignorada por el educador empírico. Debido a esto se ha recomendado que todo maestro, al hacerse cargo de una nueva clase, procure hacerse una idea—recurriendo a la experimentación apropiada—de la capacidad y modalidades de representación de los niños de su clase, para de este modo saber en qué direcciones fundamentales debe apoyar sus enseñanzas. El completo cumplimiento de este consejo me parece difícil de lograr; en cambio, creo factible que el maestro, antes de emplear cualquier nuevo concepto en sus explicaciones, se asegure directamente de que el niño posee ya la correspondiente representación del mismo y de que ésta concuerda con la de los adultos y con la acepción en que ahora va a ser empleada. Si hace esto encontrará con frecuencia que el niño ignora lo que él cree que ya sabe: las historias bíblicas, las fábulas, las primeras lecciones de Aritmética y los libros de lectura contienen numerosos conocimientos que presuponen conceptos desconocidos para el infante, y emplean palabras cuyo significado le es igualmente extraño, es decir, que son palabras a las cuales apenas si puede asociar representaciones, y a las que—por tal motivo—da una interpretación personal que sólo excepcionalmente corresponde, con mayor o menor exactitud, a la dada por los adultos. Como ejemplos de este género citaré los datos referentes a las condiciones especiales y temporales (un viaje diario es un viaje que se hace de día), los conceptos religiosos (sacrificio) y las designaciones del parentesco. Además, como fácilmente se comprende, deben tenerse en cuenta las diferencias que respecto a cantidad y clase de representaciones separan el niño del campo del niño de la población.

El educador tiene la misión de ensanchar el «círculo de percepción» del niño, y para ello no debe desaprovechar las ocasiones de hacer adquirir a éste una nueva experiencia o conocimiento, si

bien debe cumplir este extremo con tanto mayor cuidado cuanto más joven sea el discípulo. Los nuevos estímulos no deberán serle suministrados al principio simultáneamente ni en sucesión demasiado rápida, para no dificultar, de una parte, su ordenación en el tiempo y en el espacio, y de otra, su transformación en representaciones. Además, la capacidad de aprensión del niño, es decir, lo que éste puede percibir en un momento dado, es mucho más limitada que la del adulto. De aquí se deduce también que las cuestiones dirigidas a los niños deben ser cortas y que al dictarle solamente deben dársele de una vez frases muy cortas. A medida que aumentan la edad y el ejercicio de la función, se agranda también el círculo de la percepción inmediata y se completa el desarrollo de la memoria mediata, lo mismo que el de la capacidad de observación.

Otra misión del educador es la de comprobar en cierta medida las concepciones del niño y guiarle de modo que pueda llegar a distinguir los caracteres esenciales de toda percepción y conservarlos como tales en su memoria.

Otras reglas pedagógicas pueden deducirse asimismo del hecho de que en la vida representativa del hombre no desempeñan un igual papel todos los territorios sensoriales, sino que uno o dos de éstos—variables según los casos—adquieren una importancia predominante y sus representaciones privan, por así decirlo, de un modo exclusivo en la consciencia.

Así, por ejemplo, un hombre de tipo «visual» extraerá preferentemente de todo complejo sensorial los caracteres ópticos y los recordará mejor, con detrimento de otras particularidades del objeto. Un tipo «auditivo», en cambio, percibirá mejor o casi exclusivamente, las propiedades *oíbles* de las cosas, y transformará en imágenes verbales acústicas sus propiedades visibles, para poder recordarlas con mayor facilidad. Finalmente, un tipo «motor» preferirá para sus operaciones psíquicas las representaciones de movimiento (imágenes motoras).

Esta división de los tipos representativos según el territorio sensorial que predomine en ellos concuerda en parte con la clasificación empírica de los hombres, según que piensen con cosas (Sachdenken) o con palabras (Wortdenken), es decir, que conserven directamente en su memoria las representaciones de los objetos o que las substituyan por las correspondientes imágenes verbales. Las representaciones verbales pueden, a su vez,

ser reproducciones acústicas, imágenes motoras verbales o gráficas, o imágenes visuales de la palabra escrita o impresa.

Más frecuentes que los tipos «puros» son los tipos mixtos, los cuales, en su vida imaginativa, tienen preferencia por uno o más territorios sensoriales; pero sin que por ello dejen de formar parte de sus representaciones—en segundo o tercer lugar—los elementos correspondientes de las restantes zonas sensitivas. Así los tipos auditivos y los motores casi nunca se nos ofrecen puros, y en la práctica sólo podemos distinguir con claridad, y aun oponer mutuamente, estos dos tipos: visual y audimotor. En bastantes hombres algunos elementos mnémicos se encuentran representados por imágenes correspondientes a un determinado territorio sensorial, y otros lo están por imágenes de distinta procedencia; así, por ejemplo, es posible que aprendan mejor de oído, es decir, oyendo la lección o discurso (tipo audimotor) y en cambio recuerden preferentemente los números mediante su imagen óptica (tipo visual). En general, puede decirse que en muchos hombres predominan, de un lado, las imágenes acústicomotoras, para las palabras; y de otro, las imágenes visuales, para los objetos.

Esencialmente, debemos, pues, oponer tan sólo los dos tipos: sujetos que piensan con imágenes visuales y audimotoras de *cosas* y sujetos que piensan con imágenes visuales y audimotoras de *palabras*.

Al maestro le interesa, en primer término, saber si es posible—y puede ser objeto de la educación—obligar al niño a adquirir uno de estos tipos. La influencia educativa sobre un tipo representativo y su aproximación, más o menos completa, a otro tipo parecen posibles, dejando aparte los raros casos en que el contenido de las representaciones de un determinado territorio sensorial no ha penetrado nunca en el espíritu del sujeto, y por esta razón dominan su vida imaginativa las representaciones procedentes de los otros sentidos.

También debemos considerar la cuestión de si resulta provechoso ejercer esta influencia; a primera vista parece, desde luego, útil que los complejos de sensaciones no procedan casi exclusivamente de un solo territorio sensorial y que, incluso las imágenes mnémicas, se hallen repartidas lo más equitativamente posible entre todos ellos. Por esto debería ser uno de los fines de la educación el de lograr que los niños adquieran un tipo lo más mixto po-

sible. De todos modos no puede olvidarse que la escuela suministra los conocimientos casi exclusivamente por la vía visual, y que por lo tanto los otros sentidos sólo serán usados para completar las representaciones visuales. De un modo muy marcado se cumple esto cuando se ordena a los niños que reproduzcan con su forma y color los objetos que deben estudiar, mediante el dibujo y la pintura, o mejor aún, el modelado, con lo cual los correspondientes objetos no solamente deben ser inspeccionados con detención, sino también palpados. El niño se ve obligado de este modo a fijarse en las particularidades del objeto que va a reproducir y que quizás, sin este artificio, le habrían pasado desapercibidas y no hubiesen sido fijadas en su memoria. Este procedimiento se aplica con provecho, no sólo en la enseñanza de las ciencias naturales, sino también en la de la geografía, pues el niño es así incitado a dibujar y reproducir las vías de comunicación, las montañas y los ríos. También la asociación y simultaneización de los primeros ejercicios de lectura y escritura encuentra aquí su fundamento psicológico: la reproducción escrita de las formas vistas contribuye a fijarlas más sólidamente en la memoria.

Estas reglas sirven para cumplir una segunda finalidad de la pedagogía de las representaciones: lograr que el niño se acostumbre a conocer y aprender las cosas observándolas directamente y no de palabra, con lo cual evitaremos los peligros de la llamada «enseñanza verbalista». De aquí se desprende, por ejemplo, la necesidad de utilizar para la enseñanza de la Geografía mapas y dispositivos que permitan la contemplación de los datos que van a ser aprendidos. Del propio modo se hace imprescindible la utilización del material para la enseñanza de las restantes ciencias naturales. También las representaciones correspondientes a las palabras libra, metro, litro, segundo, minuto, etc., deben ser constituidas mediante la experiencia directa de lo que dichas palabras significan, con el fin de asignar un contenido material—por así decirlo—al concepto verbal de las mismas que resulta vacío. Cuando un niño debe describir de memoria un objeto natural, no hay que decir que logrará hacer una descripción más detallada y fácil si es capaz de representárselo visualmente, que si por el contrario se ve obligado a utilizar únicamente los recursos de su memoria verbal. Por esta razón el maestro no solamente no debe desear que sus alumnos aprendan tales descripciones a manera de papagayos, sino que tratará de evitarlo en lo posible, y obligará a los

discípulos a que usen palabras propias (es decir, un lenguaje original) para sus relatos.

Otro es el caso cuando el material que debe aprenderse requiere por sí mismo el uso de la memoria verbal, como sucede, por ejemplo, con las poesías. Pero incluso aquí se procurará fortalecer las representaciones verbales, asociándolas a las representaciones visuales de los objetos y hechos descritos en la poesía.

El pensamiento verbal (es decir, el pensamiento que utiliza como materia prima para su elaboración las representaciones verbales) no debe nunca anteceder a las adquisiciones de las imágenes que pudiésemos llamar *directas* (sensoriales) de los objetos, personas y hechos. Pero tampoco debe descuidarse su desarrollo una vez que son poseídas éstas. Igualmente, el pensamiento abstracto (conceptual) debe apoyarse sobre las representaciones verbales y la utilización exclusiva de las representaciones directas o sensoriales, puede ser perjudicial para su desarrollo.

Otro punto a considerar por los pedagogos es el de si deben o no tenerse en cuenta para la enseñanza las variedades que presentan los discípulos en cuanto al tipo de sus representaciones. La respuesta a esta cuestión se deduce, en parte, de lo que llevamos dicho: las lecciones—cuando menos en las clases elementales—deben adaptarse más bien al tipo *sensorial* que al tipo *verbal*. La diferencia entre los tipos sensoriales visuales y audimotrices resulta inútil de establecer en las clases colectivas, porque la escuela en esta época tiene casi por exclusiva misión la enseñanza de conocimientos que deben penetrar por la vía visual en los cerebros infantiles. En cambio sí tiene importancia cuando se trata de los conocimientos que ulteriormente proporciona la enseñanza verbal, como son: las lecciones de gramática, idiomas, escritura, literatura, etc. Las fechas, poesías, vocablos nuevos, etc., ¿deben ser aprendidas por la vía óptica (viéndolas escritas) o por la vía acústica (oyéndolas pronunciar)? ¿Deben asociarse a ellas las representaciones o imágenes cinestésicas (de los movimientos gráficos u orales) haciendo escribir o pronunciar los datos a continuación de haber sido aprendidos? ¿Debe emplearse uno de estos métodos, aisladamente, o es mejor combinarlos entre sí? Después de lo que llevamos dicho no cabe dudar que tanto desde el punto de vista psicológico como desde el punto de vista pedagógico, resulta preferible utilizar en cada caso el mayor número posible de los citados métodos de enseñanza. Incluso el peligro de que algún

niño pertenezca exclusivamente a uno u otro tipo representativo y se vea parcialmente imposibilitado para aprovechar la enseñanza basada en el ejercicio de los restantes dominios sensoriales, desaparece precisamente ante la ventaja que supone la posibilidad de acercarle—por este medio—al tipo mixto, que tan deseable es. Únicamente cuando se trate de discípulos torpes y mal preparados para aprender, puede adaptarse completamente la enseñanza a su tipo imaginativo, con el fin de facilitarles la adquisición de los conocimientos indispensables para la vida.

También el maestro debería conocer cuál es su propio tipo representativo y cuáles son sus territorios sensoriales mejor dotados desde el punto de vista funcional. Cuanto mejor y más completamente se halle informado sobre este particular, tanto menos probable será que caiga en el error de considerar sus representaciones como las únicas posibles, y tanto más difícil será que cometa la falta de emplear como único medio de enseñanza para sus discípulos el que reposa sobre la utilización exclusiva de la clase de representaciones (imágenes) que él tiene más desarrollada.

Respecto a la metodología de las primeras lecciones de aritmética existe, como sabemos, una diferencia entre los partidarios del empleo directo de los números y los que aconsejan el empleo de las imágenes visuales de éstos. Tal diferencia se halla justificada por la existencia de los dos tipos imaginativos: visual y audiomotor, pareciendo que al primero conviene más el segundo método y viceversa.

De otra parte, en los niños y aun en no pocos adultos pueden predominar, al menos así parece, las representaciones sensoriales (de las cosas) sobre las representaciones verbales, y como quiera que las primeras son casi exclusivamente visuales, parece justificada la creencia de que los niños (pequeños) pertenecen en su mayoría al tipo «visual». Pero al propio tiempo, bajo la influencia de las lecciones orales, desarrolla en ellos la escuela una representación verbal que casi siempre es de naturaleza audimotora, y esto nos lleva a la deducción siguiente: mientras se trate de contar objetos o cosas concretas, deberemos recurrir a la enseñanza visual; mas en cuanto pasemos a los números abstractos—fundamentados en representaciones verbales—será preferible, generalmente, recurrir a las imágenes o representaciones audimotoras. Muchos prefieren, no obstante, seguir empleando aquí también las representaciones visuales; sobre todo en los casos de difi-

cultad nunca está de más ayudar a la comprensión de las representaciones audimotoras, mediante el empleo de las correspondientes imágenes mnémicas visuales.

Cuando el propio maestro pertenece a un determinado tipo imaginativo «puro» debe cuidar muchísimo para no tratar, sin darse cuenta, de transmitirlo a sus alumnos. Debe, además, hallarse en condiciones de comprobar—sobre todo en los alumnos intelectualmente mal dotados—si estos discípulos poseen un cierto tipo imaginativo, y si una determinada clase de representaciones les es, quizás, completamente desconocida. Con esto nos vemos llevados insensiblemente a considerar cómo puede determinarse el tipo imaginativo de una persona. Desde este punto de vista nos limitaremos a exponer únicamente algunos métodos que sirven para la determinación del tipo verbal.

Uno de estos métodos es el que pudiéramos llamar método patológico. Cuando un discípulo utiliza las imágenes verbales motoras para el aprendizaje de un conocimiento cualquiera, su aprehensión se ve, como es natural, dificultada por la interferencia con otras actividades de los órganos del lenguaje, como son, por ejemplo, la enunciación del abecedario, de la serie de números o la pronunciación persistente de la «r». Si el aprendizaje es poco influenciado por la citada interferencia, deduciremos que la persona posee un tipo visual; por el contrario, si al introducir la citada complicación se dificulta en gran manera, concluiremos que ello es indicio de que nos encontramos ante un tipo motor.

Un segundo método de determinación de tipo de las representaciones verbales, consiste en el análisis de las faltas cometidas al reproducir un material aprendido al efecto. Se muestra al examinado, durante medio o un minuto, un esquema de 16 letras, dispuestas en cuatro filas de cuatro letras cada una, y se le invita a enunciarlas tan pronto como se quita aquél de su vista. Claro está que este tiempo ha sido insuficiente para aprender todas las letras. El tipo visual se distingue entonces por la facilidad con que confunde las letras que se parecen por su forma (la *g* y la *q*, la *u* y la *n*, etc.; también confunde fácilmente las letras que se encuentran juntas en el esquema. En cambio, el sujeto de tipo audimotor no comete este error, porque acostumbra a aprender las letras o el material presentado ritmándolo; es decir, que las letras son leídas formando conjuntos que son provistos de entonaciones diferentes, casi siempre oscilantes entre dos intensidades (máxima y

mínima). Las letras que se encuentran juntas reciben entonaciones diferentes y no pueden ser fácilmente confundidas. Además, el tipo audimotor se reconoce porque al reproducir las letras confunde con frecuencia las que suenan de un modo semejante (*c* y *s*, *p* y *b*, *d* y *t*, etc.).

La reproducción de este material puede ser también utilizada en un tercer método para la determinación del tipo de las representaciones verbales: el visual que *ve* ante sí lo aprendido no tiene ninguna dificultad en reproducir las letras del esquema en el mismo orden en que se hallan en él o en otro orden cualquiera, mientras que el tipo audimotor se encuentra siempre ligado al orden en que ha aprendido las letras, y necesita un tiempo mucho mayor que aquél para reproducirlas en un orden cambiado. —Por esto quizás resulte el método más sencillo para el reconocimiento de los tipos representativos visuales la exploración de las dificultades con que tropieza el sujeto para reproducir con orden invertido (empezando por la última) las letras inconexas del esquema que ha aprendido.

Además del empleo de tales métodos experimentales, la simple observación permite establecer también, ocasionalmente, la existencia de los tipos representativos: el visual equivoca con frecuencia, al leer y escribir, las letras de forma análoga. Aprende únicamente con los ojos y sin pronunciar en voz baja las palabras leídas; por esto prefiere también las impresiones visuales para contar los acontecimientos y en la libre expresión. El auditivo cambia y equivoca frecuentemente las letras cuya pronunciación se asemeja, y prefiere las impresiones oídas en los libres relatos orales y gráficos. El tipo motor se descubre por el ligero balbuceo con que acompaña su lectura o escritura, y también por movimientos orales átonos y por los movimientos gráficos involuntarios que ejecuta con los dedos sobre la mesa cuando se ve obligado a efectuar ejercicios complicados de cálculo, así como también—finalmente—por sus excesivas gesticulaciones y ademanes al hablar.

REPRODUCCIÓN Y TESTIMONIO. MENTIRAS

Los recuerdos o huellas mnémicas que son llevadas al plano consciente desde las profundidades del inconsciente en el proceso de la reproducción, pueden ser considerados desde diversos puntos de vista y clasificados conforme a éstos de distinto modo:

1.º Por territorios sensoriales, diferenciándolos entonces según se trate de representaciones verbales o de objetos.

2.º Según que reproduzcan un complejo de estímulos ya vivido y correspondan a una «realidad», o que por el contrario resulten de la combinación libre de diversos elementos mnémicos.

3.º Según que en el contenido representativo reproducido se halle ligado o no el recuerdo de las circunstancias en las cuales se adquirió dicho contenido.

4.º Según que al producirse los correspondientes contenidos de sensación se encontrase o no dirigida hacia ellos la atención, con el fin de poderlos reproducir después de un modo voluntario.

Estas divisiones se refieren en parte a los tipos de representaciones, en parte a la diferenciación entre las puras representaciones y las ideas y en parte también a la distinción entre las representaciones mnémicas y las imaginativas, o bien entre la reproducción espontánea de lo aprendido y el llamado testimonio.

Más adelante insistiremos sobre los procesos del pensamiento, de la imaginación y de la aprehensión. Ahora nos ocuparemos únicamente de la reproducción de los recuerdos y del testimonio.

Las representaciones de recuerdos se distinguen de las representaciones ordinarias en que en aquéllas la persona que las evoca interviene y es representada (de un modo activo o pasivo) en el acontecimiento revivido. Por esto se diferencia la imagen mnémica de una rosa del recuerdo de un árbol que he visto ayer en deter-

minadas circunstancias, durante un paseo, por ejemplo. No obstante, estas diferencias desaparecen ante el «testimonio», que consiste siempre en la reproducción de un acontecimiento muy concreto.

Otra particularidad—por lo menos de la mayoría—de los testimonios consiste en el hecho de que no se hallan preparados ni modificados por el esfuerzo atento que pueda ejercer el sujeto para recordar los acontecimientos que debe testimoniar, sino que se refieren a datos que fueron objeto de percepción, sin que el sujeto pensase entonces en que, más tarde, se vería obligado a reproducirlos.

En este grupo se incluyen, no solamente los testimonios dados por los testigos en los juicios, sino también todos los datos que el sujeto aporta sobre cualquier hecho anterior de su vida ordinaria.

Las investigaciones de los últimos años sobre la psicología del testimonio, han puesto de manifiesto el siguiente importantísimo hecho que expresan las palabras de Stern: «Los testimonios exactos no son la regla y sí la excepción». Esta conclusión, no solamente ofrece importancia para los abogados sino también para los educadores, porque éstos, en general, la ignoran y se encuentran inclinados a creer que es una mentira toda inexactitud en la reproducción evocativa de un hecho vivido por el discípulo.

Hemos de distinguir qué condiciones—además del propósito voluntario de mentir—determinan la producción de un falso testimonio. Para juzgar la exactitud de una deposición o testimonio, es esencial, en primer lugar, el conocimiento de las influencias que pueden desempeñar ya un papel modificador en la *percepción* del objeto a testimoniar. Una circunstancia que debe aclararse es la de si la atención se hallaba concentrada en las diversas particularidades del objeto en el momento de la percepción de éste, o bien se encontraba más o menos desviada de él. Como quiera que se ha demostrado que los testimonios de los niños son aún peores que los de los adultos, podría sacarse de este hecho, al parecer, un argumento en pro de la afirmación que los niños observan peor que los mayores y que su capacidad de concentración atenta es menor que la de éstos. Sin embargo, en mi sentir, no estamos autorizados para admitir sin más pruebas una tal deducción, pues a veces nos encontramos con testimonios infantiles que demuestran la posesión de una extraordinaria capacidad de observación. En todo caso, lo que sí podemos admitir es que el niño y el adulto

se diferencian en cuanto a las particularidades del hecho u objeto que más atraen su atención. Y así cuando damos a uno y a otro el mismo objeto, un cuadro, por ejemplo, para ser observado, sus respectivas atenciones se concentran en aspectos muy diferentes de éste; el adulto acostumbra a extrañarse cuando se entera de lo que más ha llamado la atención del niño, y que a él—como persona mayor—le parece absurdo; en cambio, el niño no nota, o lo hace en segundo o tercer lugar, los detalles que más han interesado y más esenciales ha encontrado el adulto. Lo que nos parece primordial en un cuadro o en un objeto o proceso cualquiera, depende casi siempre de las relaciones que unan a éste con nuestra persona; nosotros introducimos en la percepción ideas, relaciones de causa a efecto, y similares, y justamente son éstas las que nos parecen dignas de observarse antes que nada. El niño, por el contrario, no ve al principio más que los objetos y personas en sí, aisladamente, y únicamente percibe su forma y particularidades externas. Así, por ejemplo, en una violenta acción el niño observa solamente el detalle de que la persona que la efectúa lleva sobre sí una joya que le llama la atención o le parece interesante por un motivo cualquiera. A mi hija, por ejemplo, ninguna de las impresiones del primer día de colegio le produjo tanto efecto como el hecho de que todas las otras niñas llevaban lazo en el pelo y que ella quería llevarlo también el día siguiente.

Más adelante la atención del niño se interesa por los actos de las personas, pero siempre continúan siendo consideradas éstas y los objetos de un modo aislado, sin establecer relaciones.

Como quiera, empero, que cuando queremos dar cuenta de algún acontecimiento, observado con anterioridad por nosotros, sucede casi siempre que únicamente contamos con lo que nos ha parecido «esencial», se comprende la frecuencia con que fracasan los intentos de obtener testimonios dignos de consideración en los niños.

El contenido de la percepción sufre, además, en el recuerdo, durante el tiempo que media entre ésta y el testimonio, numerosas modificaciones. En parte son éstas simplemente debidas al transcurso del tiempo, en el sentido de que los complejos representativos que dejan de ser evocados durante largo tiempo, van perdiendo su brillantez, palidecen, se borran paulatinamente y se hacen cada vez más incompletos, hasta llegar a olvidarse. De otra parte, el proceso del olvido es tanto más acelerado cuanto

mayor es la cantidad de impresiones que recibe el espíritu durante ese tiempo. En cambio, es tanto más lento cuanto mayor es la intensidad de la fuerza que une el acontecimiento a la persona y cuanto más a menudo es aquél evocado por ésta.

Las impresiones muy fuertes pueden en determinadas circunstancias borrar todas las siguientes de análoga naturaleza y conservarse en la consciencia como típicas de toda una clase de ellas. Pablo Oskar Höcker cuenta en sus recuerdos de la infancia: «Las personas mayores se extrañaron de que yo, siendo un muchachuelo, afirmara que habíamos tenido, *hacía tiempo*, un jardín y pareciese acordarme perfectamente de haber tomado chocolate y comido no pocos pasteles bajo su arboleda. Según me dijeron, tal cosa sólo había ocurrido una sola vez; ¡pero entonces era yo demasiado pequeño para acordarme de ella! En efecto, el día del cumpleaños de mi padre, en 1867, mi madre le había pedido que nos fuésemos a comer con la familia, fuera de casa, en la fonda de junto a la estación. Esto tenía lugar el 13 de junio, y yo sólo contaba entonces dieciocho meses de edad. No hay duda que lo extraordinario del acontecimiento—ver tanta gente reunida alrededor de la mesa, las rosas, las luces de cera que ardían en el gran pastel de la fiesta—, todo ello debió contribuir a fijar de un modo imborrable esta primera impresión de mi niñez».

El recuerdo de una determinada impresión puede ser sobre todo deformado cuando antes o tras ella, y en corto espacio de tiempo, han sucedido otras análogas; entonces se produce paulatinamente una mezcla de todos estos complejos representativos, de modo que puede llegar a ser imposible evocarlos separada y distintamente. Si uno de estos acontecimientos se distingue por una tonalidad afectiva o interés particular, hace palidecer todos los restantes y se utiliza para recordar todos los acontecimientos análogos de su clase. Cuando oímos a alguien relatar hechos acaecidos en su juventud, durante sus tiempos de estudiante o de soldado, parece como si ese período de su vida se hallase lleno de acontecimientos personales interesantes, cuando en realidad las nueve décimas partes, por lo menos, del mismo se deslizaron con una perfecta monotonía y vulgaridad.

En igual sentido de falseamiento de los recuerdos actúa la costumbre: las representaciones mnémicas pierden sus particularidades características y se acercan cada vez más a la forma esquemática. Cuando debemos dar cuenta de una excursión, por

ejemplo, que tuvo lugar hace tiempo, no lo hacemos describiendo todos sus incidentes, sino que nos guiamos para el relato por la serie de episodios comunes a este género de expansiones.

El proceso del olvido se ve interrumpido y detenido por la periódica reproducción de las imágenes mnémicas correspondientes. Cuando nosotros provocamos voluntariamente tales reproducciones y repetimos frecuentemente los testimonios de las mismas, acostumbra a suceder que cada testimonio no es una expresión del acontecimiento en sí, sino una repetición del testimonio anterior, y en él—más que una representación objetiva del hecho recordado—encontramos evocada una representación verbal de los testimonios que le precedieron. Así sucede que el mentiroso y embaucador va, sin querer, aceptando como reales sus mentiras y acaba por enfadarse o indignarse verdaderamente si no se le cree.

Finalmente, llegamos al testimonio propiamente dicho, es decir, a la expresión o descripción verbal de una imagen o grupo de imágenes mnémicas. En este aspecto, es esencial el hecho de que las lagunas e inexactitudes del complejo representativo sean reconocidas como tales, y completadas de un modo supuesto, incluso voluntariamente, durante la deposición (acto del testimonio). Esto quiere decir que únicamente deberían testimoniarse las partes del complejo representativo que pueden ser realmente reproducidas y que en todas las demás debe contestarse con un «no lo sé».

Cuando la persona testimoniante hace un libre relato del acontecimiento, *acostumbra* a relatar únicamente los hechos que recuerda con una cierta claridad y prescinde de los detalles oscuros. De este modo los relatos pueden resultar incompletos; pero tienen la ventaja de ser más veraces.

Muy otros son los resultados que se obtienen cuando se dirigen preguntas al testimoniante para completar, de un modo provocado, los puntos omitidos por él en su libre relato. Únicamente en éste se puede ver lo que en realidad sabe aquél. En cambio toda contestación a una pregunta es la expresión, no solamente del saber, sino también de las especiales representaciones y sentimientos provocados por ésta.

Si dirigimos nuestra atención hacia las lagunas o partes incompletas de las imágenes, tenemos la tendencia a rellenarlas o completarlas, y, como es natural, no siempre logramos esto de un modo normal. La acción peligrosa de las preguntas consiste pre-

cisamente en que nos hacen dar cuenta de la existencia de tales lagunas o faltas en la memorización. Si tales preguntas no nos proporcionan al mismo tiempo una indicación que nos sirva de guía segura para recordar la parte olvidada del recuerdo, es más que probable que el hueco de ésta sea rellenado acudiendo al auxilio de la costumbre. Así, por ejemplo, si se pregunta el color de un determinado mueble, es frecuente que obtengamos la respuesta: amarillo o castaño, aunque el citado mueble tuviese otro particular color. De otra parte existen, como ya hemos indicado, infinidad de casos en los que la pregunta nos coloca por sí misma la respuesta en los labios.

La pregunta puede, por ejemplo, indicar de una manera implícita la actitud del interrogador respecto a la cosa preguntada. En tal caso, si éste posee una gran autoridad sobre el sujeto preguntado, es fácil que la contestación obtenida no denote en modo alguno el parecer del interrogado, toda vez que éste se habrá dejado llevar simplemente por la tendencia que marca ya la respuesta en sí, y aceptándola de antemano como buena, no se habrá entretenido en reflexionar acerca de su exactitud. Otro es el caso cuando el sujeto preguntado posee imágenes poco claras del acontecimiento sobre el cual testimonia, o de otra parte su capacidad crítica y su propia confianza en el recuerdo son sumamente escasas, de modo que no puede luchar contra el influjo de la autoridad del interrogador, y acepta sus insinuaciones cual si correspondiesen a la realidad; este es el caso de la verdadera sugestión. Finalmente, es posible que la autoridad del interrogador provoque contestaciones que se hallan muy cerca de la mentira; es decir, que la contestación puede hallarse en manifiesta contradicción con el conocimiento del testimonio, pero éste se ve obligado a darla por miedo a contradecir al interrogador o porque cree agradarle si le sigue la corriente o por evitarse así ulteriores preguntas, etc.

Entre las contestaciones que con gran frecuencia se dan de un modo puramente automático, es decir, sin que el sujeto consulte sus recuerdos para contestar, debe contarse la afirmación «sí», que con gran facilidad se arranca de la mayoría de los hombres; en efecto, afortunadamente quizás, el número de sujetos que llevan la contraria de un modo más o menos sistemático (negativistas), es muy escaso.

Por eso, como quiera que en la vida ordinaria la respuesta «sí»

es mucho más frecuente que la respuesta «no» a las preguntas que exigen una de estas dos contestaciones, será conveniente utilizar este género de preguntas en la práctica pedagógica únicamente cuando la contestación correcta sea «no». Si un alumno no sabe cuántos son 7 por 8, le pregunto «¿son quizás 57» «ó 55?»; y únicamente en último término formulo la pregunta que lleva implícito el sí: «¿ó 56?» La experiencia de que para tales preguntas acostumbra a ser adecuada la contestación «no» provoca en la mayoría de los discípulos una tendencia a reaccionar con la negativa, sobre todo cuando quien interroga es un maestro o examinador, o cuando el examen tiene relación con las cuestiones de la escuela. Así es sabida también la tendencia que tienen los discípulos a negar cuantas preguntas se les hagan referentes a estos asuntos; debe tenerse en cuenta, no obstante, que tales negativas no pueden ser contadas en el grupo de las respuestas automáticas.

La cuestión antes citada de la «autoridad» nos da motivo para hacer un pequeño paréntesis en nuestra exposición. La influencia de una autoridad no solamente se manifiesta en la forma cómo son contestadas las preguntas, sino también en el modo cómo son aceptados sus propios testimonios. Cuando una autoridad dice algo es porque debe ser verdad. El maestro debe hacer el menor uso posible de esta autoridad para con sus alumnos, y no debe pedir a éstos que le crean sin pruebas, es decir, únicamente por su autoridad. De acuerdo con esta idea tratará de demostrar todo cuanto afirma, y no acostumbrará al niño a *crear* lo que puede y debe *saber*. Por el contrario, no debe permitirse tampoco al discípulo poner en duda y criticar sin más los hechos e ideas que se encuentran fuera del terreno de la ciencia y pertenecen al dominio de la fe, como son, por ejemplo, las creencias religiosas y los ideales que, de otra parte, deben ser debidamente diferenciados de los llamados «dogmas», que tienen un carácter confesional y que injustamente llevan anexo el calificativo de «religiosos». Respecto a muchos de estos llamados dogmas, ocurre que es una verdadera superstición creer algo que es imposible desde el punto de vista lógico o se encuentra destruido por la ciencia.

Volviendo ahora tras esta disquisición a nuestro punto de partida, o sea al estudio del testimonio y en especial de los testimonios infantiles, insistiremos en que estos últimos, en general, son mucho menos dignos de crédito que los de los adultos, por una serie de razones que nos son ya en parte conocidas, a saber: por-

que el niño siente su atención atraída por detalles muy diferentes de los que acaparan la atención de los adultos, y porque es mucho más sugestible e influenciable por la acción de la autoridad que las personas mayores.

A estas razones puede añadirse, en primer lugar, que el niño no tiene con frecuencia la menor intención de suministrar un testimonio rigurosamente exacto, porque siente una instintiva atracción a dejar actuar libremente su fantasía, incurriendo con facilidad en exageraciones, y aunque logremos colocarle en la actitud de «decir solamente la verdad», le falta entonces, en segundo lugar, la capacidad crítica necesaria para diferenciar los productos ilusorios de su fantasía, de los reales que le suministra la memoria.

El niño no comprende por sí mismo la importancia de sus actos, y es preciso imbuírle paulatinamente, por la educación, la idea de que el testimonio debe ser una reproducción fiel y objetiva de lo percibido. El niño acostumbra, en efecto, a contestar al principio las preguntas de un modo automático, sin tener en cuenta si se refieren a un acontecimiento real o supuesto; ha aprendido y sabe precozmente por experiencia qué contestaciones acostumbran a proporcionarle una situación agradable y qué otras le conducen a situaciones desagradables, no siendo raro que sepa hacer estas deducciones, fundándose en el tono en que está hecha la pregunta y en la observación de la cara del que la hace. La contestación en tales casos está dada con el único objeto de conseguir una cosa agradable o evitarse un disgusto o una situación desagradable. El niño ignora que la verdad por sí misma posee un valor, y es preciso inculcarle esta idea con toda energía para que llegue a aceptarla.

Aun en otro sentido puede decirse que la «disposición para mentir» en cierto modo es congénita en el niño, y constituye, por así decirlo, un lastre que trae al mundo. En efecto, ya hemos indicado que el niño es incapaz de distinguir los complejos representativos que corresponden a objetos reales, de las meras elucubraciones de su fantasía. De manera que aun cuando el niño persiga en sus testimonios la idea de describir simplemente lo que en aquel momento es dado a su consciencia, bajo la influencia evocativa de la interrogación, puede muy bien suceder que este contenido de consciencia sea de naturaleza puramente imaginaria, y que corresponda, no a una imagen mnémica (real), sino a una

imagen creada bajo la influencia de un deseo subconsciente, por ejemplo.

Ambas formas de la «capacidad de mentir» se encuentran no solamente en los niños, sino también en los adultos de los pueblos que se hallan en un período primitivo (infantil) de su desarrollo cultural. El investigador europeo que se encuentra ante tales «salvajes» y se queja de su tendencia a la mentira, comete la misma falta psicológica que el educador que ve una mentira—y la castiga como a tal—en todo testimonio de un niño que no corresponde a la realidad (sobre todo si con la aceptación de dicho testimonio sale el niño beneficiado).

Ante todo hay que hacer resaltar el estado de indiferencia hacia la verdad en que dichos seres se encuentran. El salvaje no comprende por qué ha de ser, en igualdad de circunstancias, más valioso decir la verdad—para él ininteresante—que afirmar cualquier hecho gratuito que quizás sí le sea provechoso. Pero el propio salvaje que así se comporta ante el desconocido europeo, sabe perfectamente distinguir entre los suyos, siempre que es necesario, lo que es verdad de lo que no lo es; pues fácilmente se comprende que sin esta aptitud de diferenciación no habría llegado a constituirse la sociedad, por primitiva que ella fuese.

La existencia de toda sociedad o comunidad depende, en efecto, esencialmente de la posibilidad de establecer, no solamente una diferencia neta entre lo cierto y lo falso—sino también de obtener—cuando menos en determinadas circunstancias—un acatamiento al principio de la verdad, y una voluntad de proclamarla siempre por parte de cada miembro de aquélla, considerando la falta de verdad, pero sobre todo la mentira, en la que hay una voluntad expresa de falsedad, como peligrosa para la sociedad. Si todos y cada uno de los individuos constituyentes de una sociedad no diesen por supuesto que sus restantes compañeros tienen en estima la verdad y no les concediesen un *crédito* suficiente a sus afirmaciones, y si en sus mutuas relaciones no pudiesen diferenciar tampoco los hechos verdaderos de los falsos, es evidente que toda vida en común se haría imposible, y que la sociedad así formada no tardaría en desaparecer. Pero esta concepción se aplica únicamente a los testimonios que se refieren a asuntos importantes para la vida individual social—ya sabemos, por ejemplo, que en una conversación humorística ninguno de los interlocutores acepta todo cuanto tratan de hacerle creer los demás—, y además

solamente es válida para las relaciones entre los compañeros de aquella sociedad. El hecho de que la verdad posea para nosotros un valor ético y que la mentira posea este valor en su forma negativa, depende únicamente de que para nosotros toda la humanidad constituye *una* sociedad de la cual nos consideramos todos como miembros. Hasta qué punto esta valorización ética se encuentra ligada a la existencia de la comunidad humana, lo prueba el hecho de que no juzgamos como inmorales algunas de las acciones que cometen los animales, y que si fuesen hechas por nosotros merecerían este calificativo.

Para los hombres que se encuentran en un grado primitivo de cultura y que aún no se consideran miembros de la sociedad humana, la verdad no posee todavía «por sí misma» ningún valor, y sí solamente cuando se la considera en el estrecho círculo de relaciones en que ellos viven: las mentiras que un camarada de colegio comete con sus otros compañeros son severamente juzgadas por éstos; en cambio, las que cometen los escolares con sujetos ajenos a su «sociedad», como es, por ejemplo, el maestro, no solamente no merecen para ellos sanción, sino que incluso son hasta cierto punto alabadas. Únicamente cuando el profesor sabe dejar de ser un extraño y pasa a confundirse en la comunidad de sus discípulos—de modo que a la sujeción externa se añada un íntimo y libre sentimiento general de «compañerismo»—, es cuando cambian las cosas y deja de existir la actitud antes descrita.

Con lo que acabamos de manifestar hemos puesto en evidencia que cuando menos el niño mayor conoce ya la verdadera mentira; es decir, que utiliza con conocimiento de causa la falsa representación de un hecho para obtener con ello un provecho directo o indirecto. Difícilmente pueden darse al educador reglas psicológicas generales para tratar con éxito este vicio o defecto moral. En cada caso es preciso confiar en el tacto pedagógico del maestro, el cual sabrá encontrar las medidas correctoras más apropiadas, teniendo siempre en cuenta *el motivo* que ha determinado la mentira. Antes es necesario, no obstante, asegurarse de que realmente se trata de un hecho que merece este calificativo.

En todo caso, hay que evitar el procedimiento, aconsejado por algunos, para descubrir las mentiras de los niños, y que consiste en estrecharlos a preguntas, pidiéndoles toda clase de detalles sobre el supuesto hecho delictivo, para ver si el niño incurre en contradicciones, y se pone así de manifiesto su mentira. Con

tal proceder acostumbra a conseguirse justamente el efecto contrario, es decir, que la fantasía del niño es excitada por el interrogatorio y le permite completar las partes flojas de su relato, ampliándolas con nuevas mentiras; así el falso complejo representativo va adquiriendo cada vez más caracteres de realidad, y cuanto más ocupa su actividad el niño en este sentido, tanto más firmemente acaba por creer en la veracidad de su testimonio.

Las faltas del testimonio requieren y permiten desde luego el influjo corrector de la educación. La pedagogía del testimonio debe dirigirse en primer lugar a conseguir que la percepción y la atención del niño se dirijan hacia los detalles y particularidades de cada objeto, hecho o persona que nos parecen esenciales a los adultos. En otras palabras: el educador debe aquí, como en otras ocasiones, fomentar el desarrollo de los procesos que, como consecuencia de la evolución del niño y de la acumulación de sus experiencias, sobrevendrían espontáneamente, un poco más tarde. Para lograr la transformación o, mejor, el cambio de dirección de la atención infantil, haciéndola obedecer a los mismos estímulos que la del adulto puede servir, desde el punto de vista pedagógico, los experimentos y ejercicios sobre el testimonio. Por las preguntas que le son dirigidas aprende el niño cuáles son las particularidades sobre las que debe fijar su atención. De otra parte, este ejercicio de «evocación» puede fácilmente asociarse, no solamente a los útiles ejercicios intuitivos, sino también a la enseñanza de la geografía y de las ciencias naturales.

La única diferencia entre un ejercicio intuitivo y uno de evocación, consiste en que el niño se ve obligado a dar detalles de un objeto no solamente mientras lo tiene delante (y lo percibe por tanto realmente), sino también después de haber desaparecido de su vista (en cuyo caso lo percibe imaginativamente, es decir, lo recuerda). Pero también durante la propia percepción del objeto puede dirigirse la atención del niño hacia los puntos «esenciales» del mismo y concentrarse en ellos.

De otra parte, el niño debe ser llevado a efectuar por sí mismo una revisión crítica de sus imágenes mnémicas o representaciones. Una vez que ha testimoniado, se le enseña nuevamente el objeto sobre el cual ha depuesto su información, y así se le pone en condiciones de ver más rápidamente que por el método ordinario cuales son las lagunas de su percepción, y repararlas mediante el aprendizaje de los detalles que primitivamente le pasaron des-

apercibidos. El niño comprueba entonces—antes también que por el método ordinario—que los puntos oscuros de su recuerdo no deben ser rellenados al azar, y aprende a no dar un testimonio sin antes asegurarse de que las partes de éste suministradas por la fantasía o por la sugestión, la analogía o la costumbre corresponden realmente al contenido que es objeto del testimonio. Finalmente, con el método citado, el niño se da cuenta bien pronto de la ventaja que supone contestar «no lo sé» cuando tiene una duda fundada, en vez de dar por cierta la primera idea que se le ocurre.

Ofrece por varias razones una gran importancia—y debe por tanto aconsejarse calurosamente—la regla de que el maestro no desaproveche ocasión alguna para entrenar a sus discípulos en la observación de los acontecimientos y en su ulterior evocación y testimonio. Los testimonios sobre las excursiones escolares dan ocasión para ordenar los recuerdos en el tiempo y en el espacio; los testimonios sobre el médico o el inspector de la escuela pueden servir para probar la memoria de personas; en cuanto a la memoria de nombres y de cifras, puede igualmente ser puesta de manifiesto mediante los testimonios sobre asuntos de geografía e historia. En tales ocasiones no debe tampoco dejarse de observar cómo reacciona el discípulo a las sugerencias que pueden envolver ciertas preguntas.

Todo esto es importante, no solamente para la determinación de las aptitudes profesionales, sino también porque el maestro debe tener un gran interés en poseer datos—a ser posible escritos—acerca del valor que debe concederse a los testimonios de sus diversos discípulos. En efecto, no solamente es frecuente en la vida de la escuela el hecho de tener que recurrir—para fines no escolares—al testimonio de un determinado discípulo, sino que puede darse el caso, desgraciadamente no muy raro, de que el propio maestro o alguno de sus compañeros sean acusados de haber cometido una falta o inmoralidad manifiesta, y únicamente pueda comprobarse o rechazarse esta acusación recurriendo a los testimonios de los discípulos. Y no hay duda que el material recogido en observaciones previas sobre el valor de tales testimonios puede servir de mucho para juzgar el crédito que debe concederse a las deposiciones actuales.

ASOCIACIÓN

Se da el nombre de asociación al proceso en virtud del cual dos o más contenidos de sensación o representación se relacionan de tal modo que, cuando uno de los contenidos aparece en la consciencia, el otro trata también de penetrar en ella. La psicología no solamente designa a este proceso con el nombre de asociación, sino que también emplea dicha palabra para expresar el estado resultante del mismo, es decir, la trabazón existente entre los varios elementos de la consciencia y la tendencia evocativa mutua que entre ellos existe.

Si deseamos saber qué materiales son asociados entre sí, recurriremos a la llamada «ley de las asociaciones», que nos dice: cuando dos contenidos de consciencia *a* y *b* son dados simultáneamente o en inmediata sucesión, toda sensación o representación del primer contenido—o de otro análogo—tiene la tendencia de provocar la aparición en la consciencia del contenido *b*. O en otros términos: cuando dos contenidos de consciencia *a* y *b* se encuentran asociados en virtud de su simultaneidad o inmediata sucesión temporal, la tendencia evocativa de *b* es determinada no solamente por la representación del contenido *a*, sino también por las sensaciones o representaciones de contenido semejante al de *a*. Pienso en mi madre lo mismo cuando veo a mi padre que cuando oigo hablar de él o veo su fotografía.

A esto se agrega el hecho de que a veces las tendencias evocativas proceden de sensaciones o representaciones que, por el momento, no son plenamente conscientes y se hallan únicamente cerca del umbral de la consciencia. Más adelante insistiremos sobre este asunto; ahora nos limitamos a señalar que los llamados «ocurrencias» o «ideas súbitas» se explican justamente por este motivo.

La intensidad de la tendencia evocativa, y, por tanto, la fuerza de la asociación, se miden, en primer lugar, por la frecuencia, y en segundo lugar, por la rapidez, con la cual el conocimiento de un contenido psíquico provoca o determina la aparición del asociado a él en la consciencia. La asociación *padre-madre* es en mí más intensa que la asociación *padre-père*, siempre que cuando yo piense en la palabra *padre* me acuda la palabra *madre* con mayor frecuencia que la palabra *père*, y que, además, el tiempo transcurrido hasta la aparición de aquélla sea menor que el necesitado para la evocación de ésta.

La intensidad o fuerza de una asociación depende también de otras circunstancias que más adelante analizaremos, y, sobre todo, de la frecuencia con la que los contenidos asociados han sido dados simultáneamente en la consciencia.

La escasa solidez y trabazón de las asociaciones es una de las principales características de la vida representativa del niño. Más tarde veremos cómo este hecho se traduce abiertamente en los juegos de éste, y le permite inclusive «jugar» con las representaciones. La menor intensidad de las asociaciones se muestra así mismo en la duración de los tiempos de reproducción: el niño necesita mucho más tiempo que el adulto para pasar de una representación a otra (también sobre esto volveremos a insistir cuando nos ocupemos de la técnica y mecanismo de las distracciones).

Si exigimos además de la enseñanza que se acomode lo más posible al curso y constitución del pensamiento en el niño, debemos tratar de averiguar sobre qué vías acostumbra a discurrir aquél y cuáles son las clases de asociaciones que con mayor facilidad y frecuencia se engendran en su mente. En este respecto podemos desde luego afirmar que el niño se halla casi por completo desprovisto de las asociaciones de causa a efecto, las cuales hasta la edad de doce años puede decirse que les son desconocidas. Ordinariamente, el niño elabora con la máxima facilidad las asociaciones de todo a parte, y esto se comprende claramente que así sea, toda vez que en la representación del todo se encuentran ya contenidas las representaciones de sus partes. El niño asocia también con preferencia los objetos que pertenecen a un mismo dominio sensorial y le cuesta en cambio pasar—en el curso de sus representaciones—de un territorio sensorial a otro.

Ya hemos dicho antes que la frecuencia con que son dadas simultáneamente dos o más imágenes en la consciencia es una

condición esencial para la intensidad de su mutua asociación, y por esto se comprende que sean sobre todo intensas las asociaciones que se establecen entre las diversas particularidades de un objeto, como son, por ejemplo, el color de la rosa, su forma, su olor y las sensaciones dolorosas provocadas por sus espinas. Puede decirse asimismo que la representación de un objeto llega a formarse justamente a expensas de las fuertes trabazones asociativas que unen las distintas representaciones de sus partes (por haber aparecido éstas en completa contigüidad temporal y espacial en la consciencia); y esta unión es tan intensa que no es posible pensar o representarse uno de sus elementos sin percibir al propio tiempo los restantes. La representación de una cosa u objeto puede entonces considerarse como un complejo de representaciones aisladas tan íntimo que debe ser tomado como una unidad y no como un conglomerado. Por nuestra parte, creemos que lo que llamamos representación de una rosa no debe creerse constituida en realidad por la simple agregación de las representaciones parciales de la misma, y, por tanto, nos vemos obligados a añadir a las particularidades de éstas las propias de la representación total de la misma. Hacemos hincapié en la existencia de un algo que sirva de fondo para unir las diversas cualidades psíquicas aisladas del objeto, y olvidamos en cambio que ese algo, ese *soporte*, no es otra cosa mas que el conjunto de dichas cualidades o propiedades. Por esta razón sucede aquí, como en general en la vida psíquica, que el complejo es algo más que la simple suma de sus elementos aislados; la íntima asociación de éstos es, en efecto, el sustratum de una cualidad especial que, al disociarse el complejo en sus partes integrantes, desaparece también necesariamente.

De un modo predominante se aplica este concepto al complejo más importante de nuestra vida mental, la representación del «yo». En efecto, de una parte esta representación no es mas que la suma de los acontecimientos o experiencias conscientes actuales y pasadas, con sus huellas mnémicas y sus conexiones asociativas; pero, de otra parte, constituye evidentemente un algo especial con vida y experiencia propias.

No son únicamente las sensaciones e imágenes aisladas procedentes de un objeto las que se pueden reunir para constituir un complejo perceptivo, sino que también es posible la formación de éste por la íntima asociación de los elementos de una historia o de un cuadro o de un proceso conexo.

PERCEPCION

Como ya hemos visto en el breve repaso que acabamos de dar al concepto de la asociación, la existencia de una conexión asociativa entre dos o más contenidos de consciencia se manifiesta no solamente cuando éstos aparecen conjuntamente como elementos de una representación, sino también cuando la aparición de una sensación aislada provoca la reproducción, o, mejor, la evocación de todos los contenidos de representación a ella asociados. Así, por ejemplo, cuando veo una rosa, es decir, cuando experimento sensaciones de color dispuestas en una determinada seriación espacial, se encuentran tan asociados a estos elementos psíquicos la palabra «rosa» y las representaciones olorosas y táctiles de la rosa que, sin más, se presentan a su vez en la consciencia. Este complejo, constituido por una sensación y por las representaciones que a ella se encuentran inmediatamente asociadas se denomina una «percepción». Las sensaciones, desde que tenemos uso de razón, no se presentan nunca aisladas en la consciencia, sino que lo hacen siempre asociadas a sus representaciones correspondientes, constituyendo el complejo que denominamos percepción. Debido a esto puede decirse que las sensaciones puras sólo existen para los psicólogos que analizan los procesos del conocimiento, los cuales han convenido en separar artificialmente de las representaciones las sensaciones contenidas en la percepción, constituyendo con ellas una clase aparte. Pero en realidad lo que es en nosotros consciente, excitado por estímulos externos, son siempre percepciones.

Los contenidos de las sensaciones deben ser, pues, complementados por los correspondientes contenidos de representación para constituir las percepciones. Esta «complementación aperceptiva» de los contenidos de sensación consiste no solamente en la repro-

ducción de los contenidos de una representación «pensada» (que no pueden ser, por lo tanto, elementos de una simple impresión sensorial), como, por ejemplo, el nombre del objeto percibido, sino también de los contenidos que pudiesen ser realmente sentidos o percibidos; pero que, generalmente, no acostumbran a pasar el umbral o dintel de la excitación. Casi siempre la complementación aperceptiva es exacta; pero cuando todo el complejo estimulador, o alguna de sus partes, son borrosas, pueden engendrarse, como es natural, múltiples errores. En esto desempeña el hábito un papel falseador, hasta el punto que determina la naturaleza de la complementación, incluso cuando el objeto no corresponde a ésta. Esto resulta especialmente peligroso, porque las partes añadidas por el proceso de complementación aperceptiva, es decir, las partes únicamente *representadas* de la percepción, no pueden diferenciarse propiamente de las partes realmente sentidas, y todo el complejo perceptivo parece entonces corresponder a un determinado complejo estimulador (objeto). Un «algo» de un metro y medio de altura, quizás un árbol en realidad, puede ser percibido por mí, en la obscuridad, como un hombre. Un amigo que hemos visto siempre con barba, es factible que lo reconozcamos de lejos y lo percibamos con ella, aunque ya no la lleve ahora. Tales desfiguraciones de los contenidos de la percepción se denominan «ilusiones»; en realidad, gran número de las faltas o errores de testimonio que se cometen, son más bien debidas a estas ilusiones que a verdaderas deformaciones de los recuerdos.

Las ilusiones pueden ser provocadas, lo mismo que ciertas equivocaciones aluciniformes de los sentidos, por la sugestión; especialmente, la llamada «sugestión de la espera», desempeña en estos casos un importantísimo papel. Cuando yo espero con la máxima atención la percepción de una determinada cosa, un olor muy débil, por ejemplo, me encuentro en «disposición», es decir, preparado para aceptar su existencia, es frecuente que lo perciba, aunque en realidad no exista, o sea de distinta naturaleza el olor que llega a mí.

Hemos hecho notar un hecho sobre el cual conviene ahora insistir, y es que la «modificación aperceptiva» de las sensaciones contenidas en una percepción debe ser diferenciada—si queremos ser precisos—de la «complementación aperceptiva» a que antes hemos hecho referencia. En efecto, mientras que esta última enriquece a la percepción por contenidos que no llegan a pasar el

umbral de la consciencia, la primera (modificación perceptiva) hace que los complejos de estímulos (objetos) sean percibidos *de un modo diferente* a como correspondería en realidad a los estímulos objetivos que pasan el umbral de la consciencia. Los contenidos de sensación originados por tales estímulos pueden ser corregidos y modificados por contenidos de percepción dirigidos en otros sentidos. Al ocuparnos de las sensaciones, pusimos ya de manifiesto que nosotros no percibimos las cosas con sus reales colores físicos, tamaños, etc., sino que inconscientemente añadimos a la percepción los elementos mnémicos que más han acostumbrado a acompañarla en nuestra experiencia. El cielo es para nosotros «azul», y cuando un pintor—prescindiendo de este «color de memoria»—lo ve y lo pinta verde, por ejemplo, nos parece esto innatural.

El hecho de que las sensaciones tengan que ser complementadas aperceptivamente por representaciones para que la percepción se efectúe, constituye una utilísima disposición de nuestra vida espiritual. En efecto, el complejo de las sensaciones, adquiere, gracias a los contenidos representativos que se le añaden, una ordenación y membración; las particularidades interesantes—que son justamente las que se hallan asociadas con múltiples contenidos representativos—se destacan de las demás, y el complejo adquiere, merced, por ejemplo, a la representación sobreañadida del nombre, una categoría superior. De otra parte, es preciso señalar que con esto un gran número de los estímulos que obran simultáneamente sobre nosotros, lo hacen casi sin dejar huellas, y éstos son todos los que determinan impresiones no relacionadas con los contenidos representativos que en aquel momento se encuentran presentes en la consciencia; por ello en toda percepción existen numerosas fuentes o causas de error. Los contenidos de sensación que no se encuentran todavía suficientemente asociados a contenidos representativos para poderlos llevar al plano consciente pasan desapercibidos, y por esta razón en todo complejo de sensaciones escapan casi siempre al conocimiento determinados elementos o particularidades. Como quiera que el tesoro representativo del niño es no solamente menor que el del adulto, sino que además se halla integrado por contenidos distintos, y como quiera también que la conexión asociativa entre los contenidos de sensación y representación en el niño es distinta que en el adulto, se comprende que aquel perciba de otra manera que el hombre.

La cantidad de contenidos representativos de que se dispone para efectuar la complementación aperceptiva de las sensaciones, no solamente es variable de un individuo a otro—según sus «intereses»—, sino que también es distinta en un mismo sujeto, según por ejemplo cuál sea la clase de impresiones que han precedido a las actuales, o según la «actitud» en que aquél se encuentre colocado. El escolar se halla, pongamos por caso, en una actitud diferente durante los ejercicios de dibujo que durante las lecciones de historia natural: para la representación gráfica es evidente que precisa ver una flor de muy distinto modo que para su descripción botánica. Por esto el cambio de una clase a otra durante el día escolar presupone también un cambio en la facilidad de evocación del conjunto de imágenes (contenidos representativos), que son necesarias para la comprensión y manejo de los diversos objetos de la enseñanza. Esto, como es natural, lleva a una cierta intranquilidad espiritual, y obra en contra de la buena concentración de la atención. Esta consideración abona el establecimiento de una «enseñanza total», cuando menos en las clases inferiores y en las de niños anormales, y habla en contra de la acumulación de demasiadas clases (siendo éstas entonces muy cortas) durante una sesión escolar. La «actitud» en que se encuentra colocado el sujeto, no solamente determina la clase de complementación aperceptiva (y con ello el sentido de la percepción), sino que también puede producir alteraciones aperceptivas bajo la forma de ilusiones. Después de haber hecho un discurso político, pronuncie en lugar de la palabra *Sparkassenbuch* (cartilla de ahorro), la palabra *Spartakismus* (espartaquismo).

A este motivo—es decir, a una falta del proceso de complementación aperceptiva—se deben asimismo buen número de las faltas de lectura. En efecto, éstas se cometen especialmente cuando el texto, por su falta de trabazón, no proporciona una buena ayuda para que el sujeto se coloque en la «actitud» correspondiente al asunto de que se trata, o bien, también, cuando la palabra mal leída nos es desconocida o muy poco conocida por su significado. Por esta razón, en los ejercicios de lectura se deben emplear únicamente trozos bien ligados (desde el punto de vista de sus relaciones asociativas) y de fácil comprensión, evitando el uso de palabras raras que no constituyen para el niño más que un conjunto de letras sin sentido (y que parecen verdaderas piedras colocadas en el camino de su lectura).

También el adulto necesita para leer combinaciones de letras sin sentido un tiempo mayor—a igualdad de letras leídas—que el requerido para la lectura de letras constitutivas de palabras, y comete, además, muchas más faltas. De otra parte es preciso, como se comprende, obligar al niño desde sus primeros ejercicios de lectura a que no «lea de carrerilla» y que se fije en el significado de lo que lee.

Los hombres se comportan ante las percepciones, y sobre todo durante la lectura, de diversas maneras, que permiten clasificarlos en tipos bien definidos. El tipo «objetivo» se distingue por la fidelidad de reproducción de sus impresiones y la escasa intervención que en el proceso de complementación aperceptiva tiene su actitud psíquica; en cambio, el tipo «subjetivo» puede decirse que utiliza sus sensaciones únicamente como pretexto o medio para que sobre ellas prendan los contenidos representativos despertados por asociación. La lectura, incluso en los adultos, proporciona una buena ocasión para diferenciar estos dos tipos: el primero lee casi deletreando, se fija en todas las faltas de imprenta y no adelanta en su lectura hasta tanto que no se ha percatado de todas las particularidades, morfológicas y de significado, de lo leído; el otro, en cambio, abraza con una sola mirada todo el párrafo, se contenta con una aproximada comprensión o concepción de su contenido y pasa sin darse cuenta, no solamente las faltas de imprenta, sino incluso algunas de sintaxis, no siendo raro tampoco que cometa groseras equivocaciones por creer haber leído lo que en realidad pensaba acerca de ello.

Existen profesiones cercanas, de las cuales unas requieren preferentemente tipos objetivos, y otras, en cambio, demandan tipos de concepción subjetiva y predominantemente aperceptiva, como son: el cajista que con frecuencia debe leer escritos ininteligibles ha de saber leerlos, completándolos aperceptivamente y el corrector que, por el contrario, debe prescindir del sentido de lo escrito y fijarse únicamente en los errores de imprenta.

También el maestro que debe corregir muchos trabajos de sus discípulos se acostumbra con el tiempo a la lectura «objetiva» dirigida a percibir las particularidades de los mismos. Más difícil es el paso del tipo objetivo al subjetivo, acostumbrado a percibir la impresión general de una lectura, como necesita, por ejemplo, el «lector» de un editor o un director de un teatro.

En la escuela puede observarse si un alumno es apto para

efectuar la complementación aperceptiva que requieren diversas profesiones (en el dominio de las imágenes visuales los cajistas y en el de las imágenes acústicas las telefonistas, por ejemplo). ¿Cómo se comporta un alumno ante unos apuntes ininteligibles que le presta un compañero? ¿Qué hace cuando un condiscípulo le dicta algo? También ofrece importancia para la psicología individual la cuestión de saber si la percepción se efectúa rápidamente o despacio y de si existe entre los alumnos alguno que tenga un interés por nuevas observaciones, que en su forma más intensa se puede considerar como una verdadera «hambre perceptiva» (el afán de saber), y de si el alumno hace en las excursiones escolares espontáneamente trabajos y observaciones dignas de interés.

MEMORIA ASOCIATIVA. APRENDIZAJE

Un contenido representativo es reproducido con tanta mayor facilidad cuanto más intensamente se encuentra fijado en la memoria, y, en segundo lugar, cuanto más estrecha sea la relación existente entre él y los contenidos que en aquel momento llenan la consciencia. La solidez de una asociación depende en primer término de la frecuencia con la cual los dos contenidos asociados por la misma han sido dados simultáneamente en la consciencia, y, después, del tiempo transcurrido desde su última evocación.

La relación asociativa entre dos contenidos se relaja con el tiempo y surge un olvido, del propio modo que se origina una progresiva debilitación de la viveza y claridad de la capacidad evocativa de dichos recuerdos o representaciones aisladas. La función que antes hemos denominado «memoria» (cuando se refería a la conservación de los recuerdos aislados) debe ahora denominarse «memoria asociativa». Cuando pido a alguien que se represente un determinado lugar, conseguirá cumplir mi deseo más o menos bien, según cual sea la claridad de la imagen correspondiente al citado sitio, independientemente de todo proceso asociativo. Mas si, por el contrario, a ese alguien le pregunto cuál es la palabra que en español expresa el significado de la voz francesa «la maison», entonces la contestación depende de la intensidad de la asociación maison-casa.

Las dos condiciones que hemos señalado como primordiales para determinar la intensidad de las asociaciones actúan entre sí contrariamente: es decir, cuanto más frecuentemente son dados en inmediata sucesión temporal en la consciencia los contenidos que deben asociarse, cuanto más firmemente esté impresa una asociación, tanto menores son las probabilidades de que ésta se olvide.

El aprendizaje (Lernen), o sea la constitución o fijación de contenidos con vistas a su ulterior reproducción, sirve para intensificar las asociaciones y trata de detener y prolongar el proceso del olvido. El aprendizaje consiste esencialmente en el ejercicio y entrenamiento de la función evocativa y reproductiva de las impresiones o, mejor dicho, en el ejercicio de la función que nos permite escoger y llevar claramente al plano consciente, entre las múltiples tendencias reproductoras que despierta una impresión, la que se halla más en acuerdo con nuestros deseos (1).

El aprendizaje puede revestir diversas modalidades que vamos a enumerar. En primer lugar es posible que con él se trate únicamente de lograr una especie de seriación asociativa de las impresiones, de modo que cada término de esta serie origine la reproducción del siguiente; esta modalidad sirve para aprender las poesías, etc. (aprendizaje de papagayo o de carrerilla). De otra parte puede ser finalidad del aprendizaje establecer asociaciones pares como, por ejemplo, ocurre en el aprendizaje de vocablos extranjeros, de fechas históricas, de designación de seres y minerales en la historia natural, etc. Aquí es preciso todavía hacer una distinción de los casos en los que es conocido un miembro de los dos de cada serie para separarlos de aquéllos en los cuales se desconocen y se conocen ambos. El último caso ocurre, por ejemplo, cuando se trata de contar una historia en la que es posible—pongamos por caso—que sepamos que un determinado personaje ha sido nombrado regente, y únicamente debemos fijar en nuestra memoria la *fecha* en que este hecho tuvo lugar. Otro es el caso cuando uno de los miembros del par nos es completamente desconocido, cual sucede, por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua extranjera; entonces es preciso no solamente atender y fijar dicha palabra en la memoria, sino asociarla también con el correspondiente vocablo de nuestro idioma. Tanto para el aprendizaje como para la conservación y el olvido, rigen en ambos casos leyes algo diferentes.

Los datos de la investigación experimental de la memoria asociativa—que vamos a exponer aquí desde el punto de vista de su aplicación al aprendizaje—han sido adquiridos utilizando casi siempre un material sin sentido (principalmente sílabas incone-

(1) Más claramente podría decirse: la función que nos permite escoger entre varias asociaciones la que necesitamos en aquel momento.—*N. del T.*

xas), pero su valor ha sido confirmado cuando se ha empleado material con sentido. Aunque así no hubiese sucedido, es indudable que los datos adquiridos con el material inconexo podían aplicarse al material conexo o lógico, porque en *todo* aprendizaje existe una parte *mecánica*, y el sentido del material aprendido sólo es secundariamente percibido como una nueva ayuda para la memoria. Esta ayuda sirve únicamente—expresándola en términos utilitarios—para conseguir que se aprenda más pronto y se conserve retenido más tiempo el material con sentido que el inconexo; pero las leyes relativas a la memoria para la conservación de ambas clases de material son esencialmente idénticas. Para la comprobación experimental de estas cuestiones se ha preferido utilizar material sin sentido (inconexo), porque sus partes constitutivas son más semejantes y pueden, por lo tanto, compararse con mayor facilidad y uniformidad los resultados del aprendizaje.

Los procedimientos técnicos de que nos valemos para investigar la memoria se dividen en dos grupos, que corresponden a las dos modalidades de esta función que se utilizan en la escuela. El establecimiento de las asociaciones pares se investiga por el llamado «método de la continuación», que consiste en hacer aprender a la persona examinada una serie de 12 sílabas inconexas. Una vez terminado el aprendizaje, se exponen éstas visualmente o acústicamente, pero sin orden alguno, y la persona debe decir en cada caso la sílaba que sigue (en la serie) a la expuesta. El aprendizaje por asociación en serie se explora mediante el llamado «método reproductivo», que consiste en hacer repetir libremente el material aprendido, dando cuando sea necesario algunos puntos de apoyo (ayudas) a la persona examinada; cuando esta libre reproducción fracasa, el sujeto debe aprender nuevamente la serie, hasta ser capaz de repetirla de memoria con exactitud.

Los datos obtenidos con el empleo de tales métodos son extraordinariamente numerosos y variados. El hecho más importante para nosotros es, no obstante, el ya citado de que el material conexo o asociado (material con sentido) es aprendido con mayor facilidad y es menos olvidado que el material sin sentido. De aquí se deduce cuán escasa utilidad reporta el esfuerzo efectuado para aprender las cosas de carrerilla, y cuán absurdos y antipedagógicos resultan los exámenes en los que se da ocasión para que esta clase de aprendizaje tenga lugar. También se deduce como regla

pedagógica la necesidad de que el maestro explique previamente a sus discípulos el significado de las cosas que deben aprender (poesías, historias, definiciones, etc.), aclarándoles, a ser posible etimológicamente, el significado de las palabras que sean para ellos extrañas, o haciéndoselo asequible mediante ejemplos y comparaciones. Finalmente, resulta de gran conveniencia que se funde lógicamente la sucesión de los acontecimientos, históricos o no, que deban aprenderse. Con tales medidas no solamente se favorecerá la intensificación de las relaciones asociativas entre las partes del material aprendido, sino que se facilitará, como es natural, la ulterior evocación del mismo.

En la utilización de los datos lógicos que pueden servir de ayuda para el aprendizaje del material con sentido se notan asimismo notables diferencias, según se trate de discípulos inteligentes o ininteligentes. En efecto, el sujeto inteligente no solamente aprovecha cuidadosamente en su aprendizaje las relaciones lógicas que pueden verse desde el primer momento en toda clase de material, sino que, además, es capaz de descubrir y crear esas «ayudas» inventando en cada caso nuevos medios mnemotécnicos. En cambio, el sujeto torpe no descubre tales medios, y ni siquiera es capaz de utilizar—para ayudarse en su aprendizaje—los que buenamente se le ofrecen a simple vista. Por esta razón, para el sujeto ininteligente no existe ninguna diferencia esencial entre el aprendizaje de material inconexo (sin sentido) y el de material lógico, mientras que las personas listas, aunque su memoria, propiamente dicha, sea peor que la de las torpes, siempre aprenderán con mayor facilidad que éstas el material lógico.

El hecho de que, por lo común, exista esta mayor facilidad de aprehensión y conservación del material lógico se debe a una propiedad o ley general que se enuncia diciendo: una materia es aprendida y recordada tanto mejor a medida que sus partes constitutivas son susceptibles de ordenarse más perfectamente y constituir *un todo*. La debida membración y—pase la palabra—articulación sistemática del material que debe ser aprendido, es, por lo tanto, una importante función que ha de realizar el maestro.

Otra manifestación de la ley general que acabamos de enunciar es la de que la ordenación rítmica del material facilita también su aprehensión. Así, por ejemplo, la prosa es más difícil

de recordar que los versos, y por esto se justifica la práctica, de antiguo seguida en la escuela, que consiste en dar forma versificada a las materias completamente prosaicas que deben ser fijadas en la memoria infantil.

También, cuando aconsejamos que el primer ejercicio de lectura se haga partiendo de palabras enteras y no de letras aisladas, lo hacemos fundándonos en la misma ley general. Para nuestro espíritu, la parte, la letra, no es algo más simple que el todo, la palabra. Esta última, incluso, es más conocida y menos extraña que los elementos, artificialmente separados, de las letras; por esto la imagen de la palabra es más fácilmente evocable y reproducible que las de sus letras aisladas. En efecto, la letra sólo tiene al principio significado para el niño como parte constitutiva de una palabra. El primer ejercicio de lectura debe ser, por lo tanto, más analítico que sintético.

Vamos a reseñar ahora el resto de resultados obtenidos por la investigación experimental de la memoria para ver si llegamos a trazar el plan de un buen método de aprendizaje. Y a este fin empezaremos por plantearnos la siguiente pregunta: ¿cómo debemos proceder para aprender un material cualquiera en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo, es decir, con el menor número de repeticiones, y para retenerlo luego lo más posible?

Primeramente, vamos a dar cuenta de un hecho quizás evidente por sí mismo: para aprender cualquier cosa es necesario concentrar sobre ella toda la atención y asociar a su percepción la idea de conservarla en la memoria (es decir, tener el propósito de recordarla). Sin duda, cuando una percepción se repite con mucha frecuencia, puede tener lugar su fijación impensada en la memoria; así, por ejemplo, después de haber leído el *Fausto* cincuenta veces, habré retenido algunos de sus pasajes, aunque no me haya propuesto recordarlos. Pero, casi siempre, en tales casos se recuerda únicamente el contenido de los puntos sobre los cuales se ha dirigido con preferencia la atención, mas no su exacta expresión verbal (que ordinariamente no interesa). Al ocuparnos de la psicología del testimonio hemos visto ya también cuán escasa es la intensidad con que son recordadas las percepciones sobre las cuales no se ha dirigido de un modo especial la atención.

Incluso las imágenes de los objetos que estamos cansados de tener ante nosotros y de verlos 100 y 1.000 veces, como, por ejem-

plo, el horario de nuestro reloj de bolsillo o la cabecera de nuestro periódico, no podemos en muchas ocasiones evocarlas y reproducirlas con exactitud. El intento de dibujar de memoria la E mayúscula de imprenta (del abecedario alemán) sumerge a gran número de germanos en un mar de dudas y confusiones. Y es por que, al considerar tales objetos, acostumbramos a dirigir nuestra atención, no a la percepción de su forma externa, sino al contenido que por ella se representa, y por esto las particularidades morfológicas son olvidadas con facilidad. Este hecho tiene importancia para la práctica del aprendizaje de memoria, pues indica que nada o muy poco se conseguirá con la simple repetición mecánica y automática si la atención no se halla al propio tiempo dirigida hacia el material que se desea aprender.

En la simple lectura de una poesía es fácil que se desvíe de ésta la atención, y un medio para impedirlo consiste, por ejemplo, en efectuar la lectura en *alta voz*, medida ésta que, como se comprende, no resultará de utilidad—por otros motivos—en los sujetos de tipo visual puro; de otra parte, mediante la lectura en alta voz se dificulta la distracción de la atención, pero no se impide con seguridad. En cambio, existe otro medio para concentrar la atención sobre el material que debe aprenderse, y consiste en que una vez levemente fijado en nuestro espíritu, nos esforcemos por evocarlo y reproducirlo de memoria, repitiendo estas evocaciones en vez de leerlo de nuevo una y otra vez. Esto tiene, además, la ventaja de que permite notar fácilmente cuáles son los puntos que han sido más débilmente fijados y sobre los cuales conviene insistir, dirigiendo con mayor intensidad la atención.

Mas la principal ventaja del citado método consiste en que—en su forma más pura—constituye un verdadero aprendizaje (mediante ejercicios de evocación) que se diferencia por completo de la simple lectura repetida o de la pasiva asimilación del material por la vía acústica. Dicho procedimiento puede emplearse también durante la lectura, y en tal caso, cuando ésta se efectúa con propósito de memorización, debe distinguirse de la simple lectura; pero desde luego, la forma típica del método consiste en evocar lo leído *inmediatamente después*. Este procedimiento (también llamado «método de la recitación») se ha mostrado superior, en las investigaciones experimentales, a los métodos ordinarios de lectura, y únicamente tiene el peligro de que, si no se emplea con prudencia, puede conducir fácilmente a reproduc-

ciones falsas, las cuales—por razones que más adelante expondremos—son capaces de impedir la constitución de las reproducciones y asociaciones verdaderas. Este inconveniente puede evitarse con facilidad, acostumbrándose a efectuar las primeras recitaciones con el texto delante para comprobar, en caso eventual, su exactitud.

Otros datos importantes arrojados por la investigación experimental de la memoria se refieren a la repartición o distribución del material que debe aprenderse, a la repartición temporal de las reproducciones y al ritmo del aprendizaje.

En cuanto a la repartición del material que debe aprenderse, existen dos posibilidades. Cuando hay que aprender una poesía de seis estrofas, por ejemplo, la mayoría de las personas se dedican a aprender primero la primera, después la segunda, y así sucesivamente, pasando finalmente a recitar la poesía entera. Pues bien, aunque es el método más generalizado, la experiencia demuestra que es mejor leer siempre—desde el principio—la poesía entera y comenzar a recitarla desde su primera letra hasta el fin (aunque, como es natural, esta recitación resulte incompleta). Claro es, no obstante, que si la poesía en cuestión ofrece algunos versos de especial dificultad, deberemos empezar por fijar éstos debidamente en la memoria antes que dedicarnos a aprenderla de corrido (es decir, a memorizarla como un todo). Además, se comprende también que lo dicho se aplica únicamente para las poesías cuya extensión no sobrepasa nuestras posibilidades de aprendizaje en una sola sesión. Con lo expuesto queremos, pues, significar tan sólo el hecho de que una poesía será aprendida más rápidamente y quedará mejor fijada en nuestra memoria si desde el principio la leemos y nos esforzamos en recitarla entera, que si procedemos a aprenderla por partes. Y esto, no solamente se halla demostrado experimentalmente, sino que resulta fácilmente comprensible además por bien fundamentados motivos.

Las razones que explican la ventaja del aprendizaje o memorización «total» sobre el aprendizaje o memorización «por partes», pueden ser bien comprendidas considerando dos hechos bien conocidos: uno de ellos es el de que las primeras estrofas de poesías, canciones, etc., son, por regla general, mucho más conocidas que las siguientes; el otro se concreta en el consejo siguiente: «cuando no se puede seguir adelante conviene volver a comenzar». Pues bien, si se aprende una poesía «por partes» es

posible que una de ellas (ordinariamente la primera) sea, por así decirlo, *sobreaprendida* y que las demás (por lo general las del centro) sean descuidadas. De otra parte, cuando se aprende por partes se asocia al final de cada una de ellas, no el comienzo de la siguiente, sino el principio de ella misma, y se constituye así una asociación, que no solamente resulta estéril, sino que actúa en sentido perjudicial, toda vez que dificulta la producción de las asociaciones entre una parte y otra. Recordaremos aquí, aunque hayamos de volver a insistir más adelante, el ya citado fenómeno de la «inhibición asociativa».

Siendo, pues, como vemos, el aprendizaje global generalmente preferible—con las limitaciones que nos son ya conocidas—al aprendizaje «por partes» cabía esperar que, cuando menos, las personas adultas hubiesen hecho ya este descubrimiento por sí mismas y supiesen aplicarlo para lograr así un aprendizaje económico de las cosas. Y, no obstante, sucede prácticamente lo contrario, o sea, que también los adultos acostumbran a utilizar el método del «aprendizaje por partes».

Esta anomalía sólo cabe explicarla por el hecho de que este segundo método proporciona antes que el primero la sensación de saber algo *perfectamente*, y satisface, por lo tanto, más pronto los deseos que tiene el sujeto de poder memorizar pronto, aunque sólo sea en parte, el material estudiado.

Como medio para evitar la fatiga que se presenta con mayor facilidad durante el aprendizaje *global*, se ha recomendado efectuar una pequeña pausa tras la lectura de cada párrafo o estrofa, y una gran pausa cada vez que se acabe de leer todo el material.

Otra cuestión del aprendizaje económico es la de saber si resulta preferible aprender una materia repitiéndola continuamente, o, por el contrario, es mejor dejar transcurrir un cierto tiempo entre las repeticiones. La experimentación ha demostrado sobre este asunto lo siguiente: en las materias que requieren muy pocas repeticiones para aprenderse, es preferible efectuar éstas ininterrumpidamente. Por el contrario, las materias que exigen un gran número de repeticiones para fijarse en la memoria serán preferentemente aprendidas apreciando éstas en varias sesiones (cuantas más mejor). En este aspecto, lo mejor, en tales casos, es leer en cada sesión *una sola vez* todo lo que se desea aprender.

Estas normas, apoyadas en una firme base experimental, permiten establecer diferencias en el número de repeticiones re-

queridas para el aprendizaje de una materia, según que éstas se espacien en muchas sesiones o se acumulen en pocas o en una sola. Para explicar este hecho puede invocarse, en primer lugar, la acción de la fatiga y, de otra parte, el aburrimiento (y, por tanto, la desviación de la atención) que entraña la continuada repetición de la misma materia. Pero estas explicaciones son, no obstante, insuficientes, pues la espaciación de las repeticiones se muestra también beneficiosa cuando no cabe invocar la acción de dichas influencias. Es preciso admitir por lo tanto un tercer factor causal, y éste es la llamada «perseveración» de las representaciones, es decir, la propiedad que tienen los contenidos representativos (imágenes) de permanecer un cierto tiempo, después de su evocación, en las proximidades del plano consciente, acercándose a él cada vez más después de toda nueva evocación. Esta propiedad se manifiesta en la mayor facilidad con que son reproducidos tales contenidos, a medida que van siendo evocados más veces. Si se encuentran simultáneamente dos contenidos representativos en la consciencia, en virtud de su perseveración se fijarán aún más sus relaciones asociativas. Las perseveraciones actúan no obstante solamente cuando la conciencia no se encuentra intensamente desviada por otros estímulos, y, por lo tanto, será especialmente posible su producción durante los estados de reposo.

Las perseveraciones pueden llevar a cabo su acción consolidadora únicamente después de la sesión de estudio. Quiere esto decir que si trato de aprender la materia de la lección en una sola sesión y acumulo en ella todas las repeticiones que de la misma estoy dispuesto a hacer, sólo permito actuar una vez las perseveraciones de las representaciones asociadas. Por el contrario, cuanto más reparto las repeticiones, es decir, cuanto más las espacio, tanto mejor y más veces pueden actuar las perseveraciones, y tanto más facilito a mi subconsciente la tarea de completar lo parcialmente sabido por la consciencia. El escolar acostumbra a saber que la más provechosa lectura de su lección es la que efectúa por la noche inmediatamente antes de irse a la cama.

El fenómeno de las perseveraciones conduce a otro hecho importante demostrado por la psicología experimental y de gran significación para el proceso del aprendizaje: la llamada «inhibición secundaria». Las perseveraciones de los contenidos representativos y sus acciones sobre las asociaciones existentes entre los mismos son perturbadas cuando la conciencia se encuentra

materna no presupone la recíproca (traducir de la lengua materna a dicho idioma), y por ello es preciso cultivar separadamente ambas modalidades de traducción. Y lo mismo sucede para establecer los pares de asociaciones entre las palabras nacionales y extranjeras, los cuales deben ser fijados en ambos sentidos.

De otra parte, diremos que la traducción a la lengua materna resulta mucho más fácil que de ésta a la lengua extranjera, porque el miembro que debe reproducirse en el primer caso es mucho más conocido que en el segundo. El valor de fijación de una asociación depende, pues, no tanto de que conozcamos su primer miembro, como de lo familiar que nos resulte el segundo.

En cuanto hace referencia a la capacidad de aprendizaje y de recordación, existen numerosas diferencias típicas e individuales. Desde luego debemos distinguir la *capacidad* de aprendizaje que se manifiesta, por ejemplo, en el número de *repeticiones* necesarias para fijar una materia (lo que podríamos llamar *facilidad* de aprendizaje); la *extensión* de la capacidad de aprehensión (*Merkfähigkeit*) que se manifiesta en el número de elementos que pueden ser fijados o notados de una vez; la duración de la memoria; la fidelidad o exactitud de la misma, es decir, el grado de modificación (falseamiento) que sufren los recuerdos bajo la acción del tiempo; la extensión de la memoria, es decir, el número de sus recuerdos y adquisiciones; la *distribución* de la misma—uniforme o no—, es decir, el valor que tiene en los diversos campos sensoriales y perceptivos (sonidos, colores, lugares, objetos, procesos, personas, nombres, cifras); finalmente, su rapidez y seguridad, es decir, la prontitud y precisión—mayor o menor—con la que pueden ser evocados los recuerdos a voluntad del sujeto.

Estas particularidades individuales de la memoria se encuentran, como es natural, parcialmente ligadas y dependientes entre sí. Tales relaciones mutuas nos son únicamente conocidas en parte. Así, por ejemplo, la creencia corriente de que el que aprende de prisa olvida pronto, debe ser aún objeto de una comprobación científica.

Algunas de estas particularidades individuales de la memoria ofrecen interés, y son importantes también desde el punto de vista de la psicología profesional: los empleados de registros deben tener una rápida y segura capacidad de evocación; los dependientes de tiendas y almacenes deben poseer una buena memoria topográfica (de los sitios en que se encuentran colocados

los diversos artículos); el linotipista y el mecanógrafo una buena capacidad de aprehensión visual de letras, etc. La vida escolar proporciona sin duda ocasiones propicias para observar y descubrir la existencia de tales capacidades o aptitudes: cuando un alumno aprende con facilidad y fija persistentemente en su memoria un mapa geográfico, cuando recuerda la distribución de los objetos en los armarios de la clase, y sabe en qué páginas del texto se encuentra tal o cual materia posee, a no dudarlo, la aptitud que hemos creído necesaria al dependiente almacenista. Cuando un discípulo al copiar una lección cualquiera no es capaz de recordar de una vez un buen número de palabras y se ve obligado a consultar frecuentemente el texto original, carece con seguridad de la aptitud que antes hemos señalado como necesaria al linotipista o al mecanógrafo.

La capacidad de aprehensión y fijación del niño es, sin duda, menor que la del adulto, y por esta razón aquél es incapaz de recordar, no sólo las palabras, sino también el sentido de las frases o preguntas algo largas, después de haberlas leído u oído una sola vez. Esto debe ser tenido en cuenta al dictarle, y, sobre todo, al formularle preguntas.

En general, puede decirse que la memoria infantil es peor que la del adulto, en cuanto hace referencia a los aspectos parciales de la misma que acabamos de señalar, aunque es creencia popular lo contrario. Y este criterio se aplica, sobre todo, a la capacidad de aprehensión, a la facilidad de aprendizaje y retención y a la rapidez y seguridad evocativas. En cuanto a la capacidad de aprendizaje, el juicio apriorístico popular olvida, sin duda, que el niño se encuentra muchísimo más entrenado que el adulto para aprender las cosas de memoria, toda vez que este último apenas si ha tenido ocasión de ejercitar esta aptitud desde que abandonó la escuela o la Universidad, y ha perdido, por lo tanto, todo su entrenamiento funcional. Mas basta que por cualquier circunstancia (unas oposiciones en puerta, por ejemplo) el adulto se vea obligado a ejercitar de nuevo su aprendizaje de memoria para que sobrepase rápidamente las posibilidades del niño en esta cuestión. La menor precisión y rapidez evocativa de la memoria infantil se explica por el hecho de que las reproducciones en el niño son mucho más lentas que en el adulto; los tiempos de reproducción son mayores y alcanzan una duración absoluta considerable. Por esto, si el maestro no obtiene una contestación del discípulo tan rápidamente como es

peraba, no debe perder la paciencia y deducir de ello una falta de saber.

Esto nos conduce a ocuparnos de otra serie de resultados proporcionados por la investigación de la memoria, que se refieren a la reproducción de lo aprendido y, de rechazo, a la técnica de la enseñanza y a las distracciones de la atención.

Incluso estas faltas de atención pueden servir al maestro, no solamente para cerciorarse de los conocimientos de sus discípulos, sino para inculcárselos con mayor fuerza. Para ello existen algunas reglas, deducidas de los datos de la psicología experimental, que pueden servir de valiosa ayuda al maestro, si la práctica no ha hecho que éste las aplicase ya de un modo empírico.

Es un principio de enseñanza frecuentemente empleado el que aconseja dejar a los discípulos que descubran por sí mismos nuevos hechos científicos, poniéndoles en condiciones y guiándoles para que puedan hacerlo. Las ventajas de tal procedimiento de enseñanza son fácilmente comprensibles: el niño debe concentrar mucho más su atención, se interesará en mayor grado por la materia estudiada, etc. Si consideramos ahora este método desde el punto de vista de la psicología de la memoria, veremos, no obstante, que ofrece un peligro que no debe pasarse por alto. El discípulo que no llega a encontrar la respuesta correcta y da una falsa, asocia el contenido representativo involucrado en la pregunta *a* con el involucrado en la respuesta inexacta *f*. Y la consecuencia de ellos es que, después, cada vez que la cuestión *a* se presente será evocada, en respuesta a ella, la contestación falsa *f*, aunque casi siempre unida a un sentimiento desagradable, que se fijó primitivamente en ella, y que quizás debiera ser intensificado por el maestro. Este sentimiento de disgusto puede, si es suficientemente pronunciado, inhibir la completa reproducción del contenido *f* e impedir la nueva enunciación de la falsa respuesta. Pero ya el hecho de que el contenido *f* se encuentra unido asociativamente al contenido *a* y de que cada vez que el uno aparece en la conciencia lo hace también el otro (con mayor o menor viveza), puede actuar en forma de *inhibición asociativa* para la presentación de la asociación *a-r* entre la pregunta *a* y la respuesta exacta *r*.

Esta inhibición asociativa que hemos encontrado ya en el método de la reproducción y en el del aprendizaje por partes, no necesita para producirse—como ya hemos visto—que la falsa reproducción tenga realmente lugar, pues también sin este requisito

actúa dificultando la asociación del miembro inicial con otro terminal. Cuando en el aprendizaje de series silábicas sin sentido se presenta una sílaba que poco antes hemos asociado—en otra línea—a otra, es frecuente que nos veamos dificultados ahora para aprenderla en su nueva disposición asociativa, sin que sepamos las causas de esta dificultad. El discípulo que ha dado una respuesta incorrecta a una determinada pregunta, luchará—en igualdad de circunstancias—con mayores dificultades para fijar definitivamente la respuesta correspondiente que otro compañero que, por cualquier motivo, hubiese dejado de responder a la cuestión. Resulta altamente antipedagógico el procedimiento seguido por algunos maestros que hacen primero caer a los discípulos en el error—por medio de sugerencias—para después rectificarlos y enseñarles la respuesta correcta.

Es preciso diferenciar de la inhibición «asociativa» la inhibición «reproductiva». Cuando un contenido *a* se encuentra asociado a otros semejantes, es más difícil (más lenta) su reproducción que cuando nada más existe una asociación, y, por tanto, una sola tendencia reproductora.

Si se formula una pregunta *a* que puede dar igualmente lugar a la contestación *p* que a la contestación *q*, cualquiera de éstas se obtendrá más lentamente que cuando la pregunta *b* se haya formulado de modo que sólo una de ellas sea posible, es decir, resulte adecuada. Si las asociaciones *a-p* y *a-q* no son muy intensas, puede suceder, inclusive, que no obtengamos ninguna respuesta, debido a que las tendencias reproductoras de *p* y de *q* (dimanantes de *a*) se inhiben o anulan mutuamente e impiden la evocación completa de una de ellas, hasta tanto que no ha adquirido un cierto predominio sobre la otra. La orden: *díme un animal*, será, sin duda, cumplida con mayor lentitud que esta otra: *díme cómo se llama el animal que ladra* (que bala, etc.); de igual modo, la respuesta a la cuestión *dígame el título del primer drama de Schiller*, se obtendrá ordinariamente con mayor rapidez que la respuesta a esta otra: *cíteme un buen drama de Schiller*, presuponiendo, desde luego, que la persona examinada posee un buen conocimiento de las citadas producciones literarias.

Del hecho de la «inhibición asociativa» se deduce la conveniencia de evitar las preguntas que pueden dar lugar con facilidad a respuestas equivocadas. Ya hemos dicho antes que la «inhibición reproductora» consiste en que las tendencias asociativas que par-

ten de las distintas asociaciones se inhiben mutuamente y dificultan la completa asociación de una de ellas. Al revés, las tendencias reproductoras que dimanen de distintos miembros iniciales del par asociativo y van dirigidas a un mismo miembro terminal, se ayudan mutuamente y conducen a la evocación de la respuesta correcta, aun cuando una de ellas por sí sola fuese incapaz de provocarla. Así, por ejemplo, se pueden formular varias preguntas que tienden a conducir al mismo resultado, de un modo semejante al de los acertijos llamados «homónimos». Si *a* se encuentra asociado a *r*, y *b* también lo está, es posible que *a* o *b* sean por sí solas incapaces de provocar la evocación de *r*; pero que la suma de ambas tendencias reproductoras sí consiga hacerlo. Cuando un niño, por ejemplo, no sabe contestar debidamente a las preguntas aisladas: *¿cuál era el título de los reyes de Egipto?* y *¿quién hizo interpretar sus sueños por José?*, es posible que pueda llegar a hacerlo si le son formuladas éstas conjuntamente. Con este proceder hemos evitado que se formase una falsa asociación y hemos contribuido también a fortalecer las asociaciones correctas.

FANTASÍA. CUENTOS. JUEGOS

La unión asociativa de los contenidos representativos no se produce solamente entre los que corresponden por completo a acontecimientos reales vividos. Nuestra alma no vive únicamente de recuerdos, sino que puede representarse el futuro de diversos modos; finalmente, puede formarse un mundo fantástico que no corresponda ni al ya vivido ni a la realidad futura. De acuerdo con esto hemos de distinguir las representaciones de la memoria (imágenes mnémicas) de las representaciones de la imaginación, y, dentro de éstas, las que corresponden a una realidad de las que son puramente fantásticas.

En la vida psíquica de los distintos hombres no se encuentran igualmente distribuídas, en cuanto a su frecuencia, estas diversas clases de complejos representativos; algunos hombres, sobre todo los de edad avanzada, pero también muchas mujeres, viven del «pasado»; otros se desenvuelven hacia el «futuro» y otros en cambio—principalmente quizás los artistas y poetas—se encuentran en un mundo fantástico irreal y de ensueño. A estos tipos puede oponerse aún otro: el del hombre que vive en el «presente», y cuyo curso asociativo se halla principalmente integrado por los contenidos de sensación actuales.

En los niños, las tres clases citadas de complejos representativos no se encuentran aún debidamente diferenciadas, y las representaciones o imágenes de la fantasía toman con frecuencia el carácter de imágenes mnémicas o de imágenes del futuro, siendo de otra posible que estas últimas sean, a su vez, proyectadas en el pasado. «El deseo es el padre del pensamiento». El niño da por realizado lo que desea vivamente que le ocurra, y también en no pocos adultos ocurre con frecuencia la mezcla de recuerdos verdaderos (sobre todo referentes a los actos personales) y las re-

presentaciones de los actos que hubiésemos deseado hacer en tales ocasiones.

El hecho de separar las representaciones del deseo y de la fantasía de las representaciones o imágenes mnémicas, requiere todavía una explicación motivada por la circunstancia de que la tal separación se encuentra aparentemente en contradicción con una afirmación que hemos hecho antes, según la cual los contenidos representativos son siempre idénticos a los contenidos de las sensaciones originarias. En realidad, esta afirmación, propiamente hablando, sólo es válida para los contenidos aislados, y no se cumple para los complejos de representación. Claro es que nunca podría representarme el color «rojo» si no hubiese experimentado previamente la sensación del rojo. Pero en cambio me es relativamente fácil vestir imaginativamente de encarnado a una persona que nunca he visto con traje de ese color, con tal de que haya tenido ocasión de ver otros objetos encarnados. Es decir, el espíritu tiene una cierta libertad, bastante amplia, en cuanto al modo y manera de escoger y reunir sus imágenes para formar complejos representativos. Por este motivo se encuentra en condiciones de formar representaciones que no corresponden en modo alguno a las dadas por la memoria. Las representaciones de tendencias o fines (*Zielvorstellungen*) son de gran importancia para determinar nuestras acciones, y en este aspecto nos ocuparemos de ellas más adelante en la extensión conveniente.

Ahora vamos a estudiar únicamente las representaciones de la fantasía (imágenes imaginarias—si vale el pleonismo—). La propiedad que tiene el espíritu de reunir los contenidos representativos en forma de complejos no experimentados, y quizás no experimentables, explica toda la actividad de la fantasía, incluso la del niño y la del artista. Cuando, por ejemplo, en los cuentos y fábulas infantiles se describen animales raros, el niño puede llegar a formar sin dificultad una representación de ellos, aunque no corresponda a una realidad; pero las partes constitutivas del monstruoso ser son aisladamente conocidas por el niño

Las representaciones fantásticas desempeñan en la vida del niño un papel mucho más importante que en la del adulto, debido a una propiedad de todo lo representado (que se aplica fundamentalmente a los contenidos imaginativos), a saber: que todo ello es tomado al principio como una realidad. El niño no es todavía capaz de diferenciar de un modo absoluto el mundo real del mundo

de su fantasía; luego la ingrata experiencia nos obliga a aprender esta diferenciación. También con el tiempo va adquiriendo el niño la capacidad de aplicar la crítica a sus representaciones, es decir, de comprobarlas mediante la experiencia, y ver así, de un modo objetivo, si corresponden o no a la realidad.

El educador debe favorecer y apoyar este proceso, mas no exageradamente. Quiere ello decir que dejando jugar libremente al niño—sin oponerse en modo alguno al desarrollo de su fantasía, destruyendo brutalmente sus ideales, y poniéndole a cada momento frente a la severa realidad—debe, no obstante, limitar la actividad exagerada de la imaginación y guardarse de excitarla con historia de fantasmas, brujas, etc., o con narraciones terroríficas y espantosas. De otra parte, debe colocar siempre al niño en condiciones de diferenciar el mundo de la fantasía y el mundo real: cuando el niño juega o cuenta narraciones o historias inventadas por él debe saber en todo momento que está jugando o fantaseando. Cuanto antes aprenda el niño a distinguir netamente los mundos de la apariencia y de la realidad, tanto más difícil será que sufra después amargas desilusiones.

De otra parte, el niño normal sabe ya precozmente establecer una distinción entre sus ensueños y fantasías y la realidad. El niño hace una «suposición» en virtud de la cual convierte en aparente realidad el mundo de su juego, pero sabe en todo momento que esto no es mas que una convención. Y se muestra particularmente aficionado a tales suposiciones y convenciones, porque sus complejos representativos mnémicos, sus conocimientos, son todavía muy deficientes e incompletos; en cosas en las cuales los ojos del adulto distinguen una porción de características particularidades, el niño sólo nota un detalle que—pareciéndole esencial—apenas si ofrece importancia para nosotros los mayores. Gracias a esto un simple bastoncito de madera puede servir para representar indistintamente una muñeca, un soldado, un tren o una torre, pongamos por caso.

La escasez del contenido conceptual favorece también la actividad inusitada de la fantasía: lo que hace un momento era una casa aparece ahora como un puente, luego como un túnel y no sé cuántas cosas más. Por análogo motivo se comprende la facilidad con que el niño, jugando, desempeña los más variados papeles: el médico es para él una persona que toma el pulso, el soldado es un

hombre que lleva un sable, etc., nada más fácil, pues, que ser, incluso simultáneamente si quiere, médico y soldado.

En cuanto hace referencia a sus intereses por el juego, el niño dirige continuamente su atención a su alrededor, y no deja de adoptar instintivamente cuantas acciones de los adultos concuerden con sus concepciones fantásticas. La importancia educadora del juego imitativo es enorme, pues en él, como dice Bühler, «no solamente el niño recuerda las maneras y actitudes externas de los adultos, sino que también se asimila en buena parte sus actitudes internas (disposición de ánimo, afectos y sentimientos), de modo que por esta vía llega a conocer y a poseer la visión de las cosas, las simpatías y antipatías y las tendencias y acciones de los mayores».

Además de este juego de la fantasía existe otro grupo de juegos que desempeña un importante papel biológico. Este grupo creo yo que debería designarse con el nombre de *juegos instintivos*, porque en ellos, lo mismo que en el instinto, en oposición a las acciones reflexivas, no se trata de conseguir una finalidad mediante la acción, sino que ésta, es decir, el juego, constituye por sí misma el fin buscado. En tal concepción pueden incluirse, por lo tanto, los monólogos ininteligibles de los niños de pecho, los ejercicios de marcha, salto, carrera, etc., de los niños y mayores; en una palabra, todos los *deportes* que no pertenezcan a la categoría de *juegos de lucha* (de la cual nos ocuparemos a continuación). También pueden incluirse aquí los juegos técnicos de los muchachos, las labores de las niñas, los juegos de comprensión practicados por los adultos (ajedrez), etc. En efecto, todos estos juegos tienen de común el hecho de que el jugador desarrolla en ellos funciones que son importantes para su vida actual o futura (lenguaje, disposiciones sensoriales, movimientos, inteligencia, etc.).

Tales juegos pierden a veces su carácter de impulsividad y pasan a ser reflexivos, adquiriendo las características de un verdadero trabajo desde el momento en que el interés para obtener la victoria lleva al jugador a un esfuerzo de atención y de voluntad para sobrepasar a sus compañeros o contrarios. Y así, por ejemplo, en los *juegos de lucha* no siempre es fácil reconocer si el placer es proporcionado por el simple ejercicio muscular que en ellos tiene lugar, o por la idea de vencer al contrario. Un mismo juego, el ajedrez, por ejemplo, y también ciertos ejercicios gimnásticos,

pueden ser para uno de los jugadores un simple juego de lucha, y para otro tomar en cambio los caracteres de un juego de *victoria*. Esta última clase de juego tiene una alta significación biológica y pedagógica como excitador de la ambición, cuyo desarrollo medurado constituiría por sí mismo uno de los fines de la educación.

Únicamente los niños que no poseen iniciativas y deseos de dominación en las normales proporciones, deberán ser alentados para participar en los juegos de lucha y de victoria que contribuirán a despertarlos. De otra parte, la ambición, cuando existe, puede servir para interesar a los niños en los juegos instintivos, de mayor utilidad. Finalmente, los juegos de victoria pueden servir en determinadas circunstancias para acostumbrar a los niños en exceso vanidosos y ensoberbecidos a humillarse a veces y soportar con paciencia una situación de inferioridad.

Esto se relaciona con otra particularidad de los juegos de lucha, muy importante desde el punto de vista pedagógico, y es la de que para practicarlos se necesita cumplir determinadas *reglas de juego*, y el niño al jugar, sin darse cuenta, aprende a someterse a determinadas limitaciones y a formar parte de un conjunto social, si se trata de juegos *colectivos* o generales.

Finalmente, existe el llamado *juego de azar*, en el cual el único objetivo es la victoria, y quizá también la ganancia material que de ella se desprende. Hasta cierto punto únicamente puede atribuirse a esta clase de juegos un valor biológico y pedagógico, pues que presuponen también el libre acatamiento por parte del niño de los designios de la suerte, y requieren en determinadas circunstancias saber dominarse ante la pérdida. A pesar de ello procuraremos mantener alejado al niño de los juegos de azar, valiéndonos si es posible de la atracción no menor que sobre él ejercen también los juegos de lucha.

En primer lugar, pues, deben fomentarse los juegos instintivos, que satisfacen una necesidad de desarrollo biológico, procurando en todo caso su derivación hacia los juegos de lucha y de victoria. Respecto a los juegos de fantasía, el educador debe mantenerse por regla general en una actitud neutral, y únicamente intervendrá, frenándolos, cuando la fantasía adquiera proporciones excesivas y formas patológicas.

Cosa análoga puede decirse de los cuentos. El cuento actúa hasta cierto punto semejantemente al juego de ejercicio (instin-

tivo), siendo las funciones puestas ahora en actividad las imaginativas en sus diversas formas y combinaciones. A este ejercicio de la capacidad representativa contribuye la actividad de la fantasía infantil. Al igual que esta última, aquélla no toma en consideración si los contenidos de representación excitados corresponden o no a la realidad, ni si pueden corresponder a ella; el cuento prescinde de la crítica y escapa a la razón, pudiendo decirse, además, que gobierna casi por completo la actividad psíquica del niño, hasta quizás la edad de ocho años. A esta edad el niño es todavía incapaz de una crítica penetrante que le haga distinguir con certeza lo real de lo absurdo.

Por esta razón, si bien conviene desde el punto de vista educativo entretener y ocupar al niño pequeño con cuentos, el educador debe estar ojo avizor para no dejar pasar el momento en que ya puede trasladarse el niño desde el mundo de la fantasía al de la realidad, mediante el metódico ejercicio de su naciente capacidad crítica. *Bühler* designa esta nueva edad infantil con el nombre de «edad Robinsoniana», haciendo alusión a los gustos literarios propios del niño en este período. Como es natural, la fantasía no se manifiesta en esta edad de un modo uniforme, ni con tan grande intensidad como en el anterior; porque la crítica, cada vez más aguda, la va poniendo trabas hasta el punto de reducirla a imaginar únicamente cosas que tienen visos de probabilidad y no se hallan en abierta contradicción con los hechos reales; de todos modos encuentra libre campo de actuación en sus historias de indios, ladrones y viajes. El educador tiene aquí la especial misión de dirigir las aficiones literarias de sus discípulos y evitar las desviaciones de su fantasía ocasionadas por la lectura de obras terroríficas (crímenes, etc.) y por la visión de ciertos dramones cinematográficos.

Cuán intenso es el placer que proporciona, no sólo a los niños, sino también a muchos adultos, la actividad semiartificial y semijuguetona de la fantasía, y hasta qué punto se encuentra casi siempre ignorado y separado de la realidad este mundo fantástico, puede deducirse por la existencia de los llamados ensueños (soñar despierto), cuyo contenido constituye una historia, continuada ininterrumpidamente, que el soñador considera como una cosa por completo íntima, y sobre la cual no habla ni a sus mejores amigos.

CONCEPTOS. PENSAMIENTO. FUNCIÓN SECUNDARIA

Con el nombre de pensamiento comprendemos la función intelectual de nuestra vida psíquica, que no se refiere a los simples, a contenidos de sensación ni a las representaciones a ellos correspondientes, sino que partiendo de aquéllos los elabora y los relaciona entre sí y con nuestra personalidad. El pensamiento establece, pues, relaciones entre los contenidos de sensación y de representación; pero éstas no son aplicadas artificialmente a las cosas y prendidas a ellas—cual si fuesen colores—, sino que adquieren caracteres de objetividad y nos parecen en todo momento existir independientemente de nuestra consciencia.

El porqué tiene lugar esto se explica por una necesidad biológica; si no fuésemos capaces de ordenar y establecer relaciones entre las mil impresiones sensoriales que continuamente estamos recibiendo, y si éstas se presentasen consiguientemente aisladas, nos sería de todo punto imposible orientarnos en el medio en que vivimos. Mas para hacer esto gozamos de una cierta libertad (y conste que esta palabra la usamos aquí en la misma acepción en que más adelante la emplearemos, al hablar de la libertad de la voluntad), en efecto: la libertad de pensamiento no significa que éste pueda discurrir al azar, sin leyes y principios directores que rijan su curso, sino que significa únicamente el hecho de encontrarse éstos más dependientes de nuestra íntima constitución y particularidades psicológicas que del mundo exterior (estímulos propiamente dichos).

Una de las funciones más primitivas del pensamiento es la formación de conceptos que ofrece, de otra parte, un gran interés para el educador. La formación de un concepto puede explicarse, hasta cierto punto, del siguiente modo: cuando me encuentro ante un complejo de estímulos no percibo todos los elementos que

lo integran, y sí, solamente, algunos de ellos; la percepción, pues, efectúa una especie de selección entre todos los contenidos de sensación que contiene, y justamente los elementos seleccionados son los que pasarán preferentemente a constituir las correspondientes representaciones. Si ahora experimento un nuevo complejo sensorial que contiene algunos de los elementos anteriormente percibidos, las representaciones procedentes de éstos que ya poseo actúan a modo de constelación y determinan que sean ellos, ahora, preferentemente percibidos. La consecuencia es que yo experimento ante el nuevo objeto percibido análogas sensaciones, sentimientos, tendencias motoras, en una palabra, utilizando la feliz expresión de Betz, *me sitúo ante él* análogamente a como lo hice ante el primitivo complejo sensorial antes mencionado.

Tales «actitudes de reacción», que se renuevan cuando nos encontramos ante estímulos semejantes, conducen finalmente a la formación de los conceptos, y este proceso se facilita todavía por el hecho de ser asociados todos los acontecimientos semejantes con la misma representación verbal; así es posible que en determinadas circunstancias una percepción nos evoque la imagen verbal correspondiente, aun cuando falte todavía el concepto. La asociación entre la palabra y el objeto o entre la palabra y el concepto tiene la particularidad—y se distingue por ella de las restantes asociaciones—de que con la palabra *pensamos* el objeto y, por tanto, ésta se convierte en un símbolo de la cosa o concepto. «Las representaciones verbales ocupan, gracias a su valor simbólico, una posición especial en nuestro conocimiento, que las diferencia de las otras representaciones y pensamientos. Constituyen realmente etiquetas, signos de las cosas (Bühler).

Los conceptos del niño difieren de los del adulto desde distintos puntos de vista, y estas diferencias son, como es natural, tanto mayores cuanto más joven es el niño. Como quiera que éste, al principio, posee muchos menos contenidos representativos que el adulto, se comprende que tenga también muchos menos conceptos. Pero con estos pocos trata, no obstante, de acomodarse al mundo y vivir en él. Y esto lo consigue gracias a que los tales conceptos son más pobres en contenido, y, por lo tanto, resultan menos limitados y más difundidos que los del adulto. De este modo el niño puede con una escasa riqueza de material conceptual subvenir a las necesidades que de momento se le imponen e, incluso, reaccionar a los nuevos acontecimientos de un modo provisional-

mente adecuado. Así, por ejemplo, un globo será considerado como un «pájaro» y todo conjunto líquido será adscrito al concepto de «baño».

Esta economía del pensamiento y esta falta de matiz de los conceptos—seguida inevitablemente de una mayor aplicabilidad y extensión de los mismos—son las características de la formación conceptual infantil. Otro rasgo diferencial de la misma se debe al hecho de que los conceptos, incluso en los adultos, se constituyen desde puntos de vista prácticos, y por esta razón resultan diferentes también en los niños y en nosotros. Así, por ejemplo, mi hijo de dos años comprendió bajo el concepto «Pipi» todo cuanto hace referencia al dibujo o a la escritura (papel, lápiz, etc.). Y por esto también las primeras definiciones infantiles son del tipo utilitario (definiciones «por el uso»).

A medida que se desarrolla el niño, va aprendiendo nuevos conceptos y modificando y desglosando los antiguos, ensanchando así—por este doble proceso formador—el círculo de sus conocimientos y de su capacidad de aprehensión. En efecto, paulatinamente va notando objetos y detalles en éstos que antes le habían pasado desapercibidos. Tales procesos deben ser, como es natural, apoyados y favorecidos por la educación, y justamente esta labor constituye uno de los puntos esenciales de los llamados ejercicios de observación e intuición, en los cuales nuevos objetos son asociados a sus correspondientes imágenes o representaciones verbales. Gracias a ello se adquieren conceptos que son directamente aprovechables, no sólo por el niño, sino por el adulto. Será conveniente, por lo tanto, asociar el nombre del objeto a este mismo, siempre que sea posible, en vez de limitarse a exhibir su reproducción fotográfica. En efecto, los dibujos o fotografías no solamente dan una reproducción imperfecta, pues que carecen de la tercera dimensión, sino que no permiten tampoco la adquisición de los valiosos datos que proporciona la exploración táctil (palpatoria) de las cosas, y que tanto contribuyen a fijarlas en nuestra memoria.

En el curso ulterior de la educación, el aprendizaje de idiomas extranjeros contribuye también a la formación de conceptos. Por que no todas las palabras de un idioma corresponden exactamente, en cuanto a significado, a las del otro; los conceptos utilizados por los diversos pueblos se ramifican, por así decirlo, de modo que cada lengua posee una mayor riqueza expresiva para

determinados detalles, y tiene, por tanto, cierto número de palabras intraducibles, tales como: *virtus, gentleman, chic, gemütlich*, etc.

Con la formación de conceptos hemos considerado ya una de las funciones del pensamiento. Bien es verdad que es ella una de las más primitivas y no nos permite formarnos cargo de las particularidades del pensamiento propiamente dicho. Mas de otra parte, el conocimiento de la misma es importante, porque el contenido conceptual junto con el de las simples representaciones constituyen la materia prima del pensamiento. Conceptos e imágenes (representaciones) se hallan, pues, en análogas relaciones que los pensamientos y las asociaciones.

La diferencia entre estos dos últimos términos, o, más exactamente dicho, entre la reproducción pensada y la puramente asociativa, puede establecerse preferentemente colocando frente a frente y comparando los productos de las dos clases de actividad espiritual. Entonces veremos que en un caso nos hallamos ante una cadena de contenidos representativos débilmente relacionados entre sí, y en el otro, en cambio, nos encontramos con un bien delimitado y homogéneo complejo ideológico: una obra científica o literaria, por ejemplo, una novela, etc. El caso más extremo de dependencia puramente asociativa es aquel en el cual toda representación únicamente se encuentra relacionada con la que le precede y con la que le sigue, pero resulta ya bien distinta de las restantes de la serie asociativa; mientras que cuando se trata de analizar el curso de un pensamiento normal veremos que, por muchos que sean los términos intercalados entre dos cualesquiera de una serie asociativa, siempre veremos que existe una relación entre ellos; de otra parte, las distintas porciones del discurso lógico no pueden hallarse en contradicción. O dicho de otro modo: en el proceso del pensamiento la aparición de un nuevo contenido representativo, no solamente se encuentra dependiente de los términos anteriores y es consecuencia de las tendencias reproductoras que éstos evocan, sino que, además, se efectúa una *selección* entre éstas, de acuerdo con la clase de constelación presente. De este modo, cada parte de una serie lógica (pensamiento) se encuentra mucho más íntimamente unida (en sus distintos miembros) que las constituyentes de una simple serie asociativa.

Mas no es esto todo: el pensamiento debe responder también a una *finalidad*. Si consideramos los productos terminales de la activi-

dad intelectual, veremos que las partes integrantes de una obra literaria o de un trabajo científico, por ejemplo, se encuentran su-peditadas a una *idea superior o directriz* (Obervorstellung—representación superior), que con frecuencia se halla expresada por el propio título del trabajo. Esta idea directriz o esta finalidad se halla incluida en el curso del pensamiento, o bien permanece en segundo plano durante toda la evolución del mismo, dirigiéndolo e influyendo constantemente sobre él.

La función de la idea directriz es doble; en primer lugar, actúa a modo de constelación, seleccionando entre las tendencias reproductoras que son despertadas por la imagen primitiva—y las a ella asociadas—aquellas que más en relación se encuentran con su contenido conceptual. En segundo lugar, la idea directriz efectúa todavía una nueva y más limitada selección de las asociaciones presentes, inhibiendo la reproducción de las que no se acomodan al fin que ella representa, es decir, no dejándolas pasar claramente a la consciencia, aunque de todos modos pueden actuar determinando la aparición de otras nuevas más adecuadas.

El pensamiento debe poseer, en primer término, un rico material de representaciones y conceptos; el pensador necesita tener, además, ricamente asociados los distintos contenidos de su consciencia. Pero estas dos condiciones no pasan de ser las preliminares del proceso, y en modo alguno son sus características, pues también el imaginativo posee y reproduce gran cantidad de contenidos e incluso llega a señalarse, a veces, por la excesiva riqueza de sus representaciones (imágenes mnémicas). De otra parte, también es frecuente que encontremos en los procesos imaginativos o fantásticos puros (no controlados por la crítica razonada) la antes descrita sumisión o dependencia de los contenidos aislados a una idea o representación directriz, que actúa a modo de constelación y deja sentir sus efectos sobre la reproducción de las asociaciones. Por esta razón, lo que parece más esencial del progreso del pensamiento es la inhibición efectuada por dicha idea directriz en la segunda selección de que antes hemos hablado; la meditación se caracteriza por el rechazamiento de las ideas acudidas que no cumplen el objetivo propuesto, como puede observarse, por ejemplo, muy claramente, en los casos de solución de adivinanzas, charadas, etc., y—de un modo menos visible—en todas las restantes operaciones intelectuales. En tales casos persisten en la consciencia el contenido de la representación inicial del

proceso y los datos de éste hasta que llega a encontrarse un contenido (idea) que no es rechazado y se ajusta a las condiciones del problema planteado. Cuando Newton fué preguntado acerca del modo cómo había llegado a efectuar sus descubrimientos, contestó: «Pensando siempre en ellos».

Las relaciones entre el pensamiento y la fantasía se harán quizás más claras si comparamos los productos típicos de estas dos actividades, y vemos luego los resultados de su mezcla. La oposición entre un puro producto del pensamiento—un trabajo científico, por ejemplo—y un resultado típico de la fantasía—un sueño, por ejemplo—es clara y manifiesta, y se debe esencialmente a la presencia (en el primer caso) y ausencia (en el segundo) de una idea directriz que frene el libre curso de las asociaciones y lo encauce hacia la finalidad que ella representa. La mezcla proporcionada de los productos del pensamiento y de la fantasía es la condición preliminar para la producción de una obra de arte: si falta la riqueza imaginativa (fantasía) obtendremos un producto escuálido, *seco*, y que—si se trata de literatura—podrá hacernos recordar la adustez de un puro trabajo científico o especulativo.

De otra parte, si el libre juego o ejercicio de la fantasía no es frenado por una idea directriz, la obra de arte se nos hace incomprendible y sus diversas partes no llegan a constituir un todo armónico que merezca dicho calificativo. Esto nos hace pensar en determinados productos de nuestras modernas pintura y poesía, ante los cuales cabe preguntarse si los autores poseían realmente una idea de lo que iban a hacer, o bien si somos nosotros los que nos hallamos incapacitados para comprender lo que ellos se proponían con tales obras y, por tanto, no podemos «sentirlas». Hay que advertir que son muchos los observadores y lectores sobre los cuales dichas obras no actúan en un sentido artístico, y sí solamente como productos de la fantasía, quizás muy interesantes también, desde el punto de vista psicológico.

Las ideas y pensamientos, aunque basados en la asociación, constituyen un algo cualitativamente nuevo. En efecto, el pensamiento se distingue de los simples procesos asociativos ordinarios, no sólo por el mayor grado de su intensidad, sino también porque en aquél se mantienen presentes durante más tiempo en la consciencia determinados contenidos, que adquieren un esencial predominio sobre los demás. Debido a esto, mientras que los miembros de una serie asociativa constituyen una floja cadena en la cual

sólo se encuentran sólidamente relacionados los eslabones que se hallan en inmediato contacto, las ideas integrantes de un proceso discursivo lógico constituyen como un tupido tejido, en el cual cada elemento aislado está en relación con todos los demás. De todos modos, no debe creerse que estos dos tipos de procesos sean siempre opuestos; al contrario, existen numerosas formas mixtas y de transición entre ambos.

La representación superior o «idea directriz» se mantendrá tanto más fácil y enérgicamente en la consciencia—y será, por lo tanto, más difícil que se pierda el «hilo del discurso»—cuanto más *interesante* sea para el sujeto el problema o finalidad que ella representa y «cuanto mayores sean las necesidades congénitas o adquiridas a las cuales tiende a satisfacer». (*Groos*).

El pensamiento infantil se diferencia del correspondiente al adulto en que el niño se plantea otros problemas que éste, y se contenta además con soluciones aproximadas y superficiales. Si sabemos cuáles son las cuestiones que más interesan en un momento dado al niño, en qué se ocupa espontáneamente, podremos deducir con ciertos visos de verosimilitud cuál de los problemas que le han sido planteados va a ser desarrollado con mayor cariño y afición.

El niño se interesa en primer lugar por las particularidades de las cosas aisladas, y sólo más tarde por las relaciones de las cosas entre sí. Al principio se ocupa en reconocer las propiedades de los objetos observados, en saber qué contiene y para qué sirve una determinada cosa, cuál es su aspecto, de qué partes consta, etcétera. Sigue luego en el desarrollo un interés por las determinaciones numéricas, espaciales y temporales, y luego por las relaciones de causa a efecto y de fin a medios, hasta llegar a poder clasificar y agrupar las cosas en conceptos genéricos.

A estas particularidades del pensamiento infantil se agrega el hecho de que el niño determina los conceptos de un modo diferente que el adulto, y por esto le sirven de escasa ayuda las simples definiciones que puedan dársele en la escuela (si, como es regla universal en estos casos, las tales definiciones se apoyan en conceptos generales). La forma más apropiada para hacer comprender un concepto al niño es la sensibilización del mismo por su finalidad o mediante un ejemplo.

Por esto ocurre que el escolar se encuentra generalmente incapacitado para la comprensión de conceptos abstractos; en todo

caso tales conceptos—sobre todo los éticos y los sociales—no siempre llegan a ser comprendidos por aquél en el mismo sentido que por los adultos. Además, el niño tiene también un conocimiento inseguro de los conceptos de historia natural, relaciones temporales y de parentesco (*Ruttmann*).

Llegamos ahora a la psicología individual del pensamiento. La propiedad que hemos considerado esencial para distinguir del pensamiento la simple reproducción asociativa, es decir, la propiedad en virtud de la cual un contenido de consciencia influye no solamente en la aparición del inmediato, sino en la de todos los que le siguen en el discurso, la designamos con el nombre de «función secundaria» (*Sekundärfunktion*) del citado contenido. Los hombres en los cuales se halla intensamente desarrollada tal función secundaria, podemos oponerlos a aquellos en los cuales priva la «función primaria», es decir, que todo estímulo actúa independientemente (hasta cierto punto) del contenido anterior de la consciencia. Cuanto más se inclina un sujeto a esta función primaria, tanto más versátil, voluble, superficial e irritable es, tanto más de prisa comprende y concibe, pero tanto más desviable y distraíble resulta también su atención.

Por el contrario, «un aumento de la función secundaria conduce al tipo opuesto, que se distingue por la tendencia al estrechamiento o limitación y profundización de la conciencia en los estímulos que se suceden muy rápidamente, inconvenientes éstos que son compensados, en cambio, por la mayor intensidad con que quedan fijados, cuando el sujeto consigue conducir el curso de las representaciones por un cauce seguro». (*Groos*).

La función secundaria, en un sentido más lato, determina así mismo constelaciones y actitudes que corresponden psicológicamente a lo que *Groos* denomina una «esfera de experiencias». Cada vez que el niño pasa del trabajo al juego aparecen determinadas series representativas que dominan toda la «esfera del juego», y sustituyen el mundo de la realidad por otro fingido, es decir, puramente supuesto y fantástico. Así se comprende que algunos muchachos aparezcan «situados» de un modo muy diferente cuando se encuentran en la escuela o rodeados de extraños, que cuando están entre familia: en la escuela, frente al maestro, descarados e impertinentes para hacerse admirar de los compañeros; en el ambiente casero, o fuera, cuando les falta el estímulo de sus camaradas, atentos, serviciales y respetuosos. «Con la en-

trada en la nueva esfera parece tener lugar una transformación de la naturaleza del muchacho que influye sobre sus sentimientos y conducta, y excluye el recuerdo de la otra, es decir, de la esfera anterior en que vivía, de modo que en realidad semejan dos personalidades distintas» (*Groos*). Ni la escuela ni la casa son capaces por sí solas de conocer plenamente la personalidad del niño, porque ni en el trabajo ni en juego aislado se manifiesta por completo su carácter.

Junto a estas «esferas de experiencias» que mutuamente se excluyen, pueden distinguirse también, desde el punto de vista de la diversidad de actitudes reaccionales, varios «períodos de vida» o edades, a saber: de los juegos, del aprendizaje, de la actividad, del reposo. En parte, estos cambios de actitud son debidos a la variación de las exigencias del medio, entre las cuales cuenta como una de las más importantes la vida escolar. De otra parte resultan también de procesos internos del desarrollo, entre los cuales destaca en primer lugar la aparición de los caracteres sexuales. En relación con la pubertad se originan, por ejemplo, transformaciones de los sentimientos religiosos que con cierta regularidad conducen a un llamado «renacimiento» (*Wiedergeburt*) o «despertamiento». (*Erweckung*).

En la escuela se ofrecen numerosas ocasiones para observar la capacidad intelectual de un discípulo. De un modo puramente general se denota, por ejemplo, la comprensión de las relaciones lógicas en el correcto empleo de las conjunciones. En cuanto hace referencia a las diversas funciones intelectuales aisladas, diremos que la capacidad de *ordenación* puede ser observada en los ejercicios de geometría, cuando se trata de diferenciar polígonos, por ejemplo; en los ejercicios de historia natural, cuando se trata de clasificar una especie, etc. La historia natural y la geografía—aunque no siempre adecuadamente—sirven para explicar y comprender la *función de causalidad*, y no resulta muy difícil determinar en qué discípulos tiene lugar esta suposición. Cuando se pide al alumno que deduzca de ejemplos conceptos abstractos como, por ejemplo, el agradecimiento, o que se eleve, partiendo de hechos aislados, a leyes generales y fórmulas, se pone en juego su capacidad de *abstracción*.

La capacidad *analítica* se pondrá de manifiesto en la descomposición de las frases que se efectúa en las prácticas de gramática y, por el contrario, la capacidad de *síntesis* se manifestará en la re-

solución de los problemas constructivos de las matemáticas. En cuanto a la capacidad de *combinación* se traducirá por la facilidad de encontrar la combinación más adecuada y verosímil o más exacta, o, también, en la aptitud de dar con el mayor número posible de nuevas combinaciones; la primera forma se puede poner de manifiesto al resolver ciertas cuentas o problemas de aritmética; la segunda puede observarse viendo si el alumno es capaz de descubrir por sí mismo nuevas soluciones, explicaciones, etc. También se explora la capacidad combinatoria de los alumnos, haciéndoles terminar un pensamiento solamente iniciado por el maestro o pidiéndoles—en la lección de historia, por ejemplo—que indiquen los motivos que han ocasionado una determinada acción, o las consecuencias que un acto importante cualquiera hubiese podido tener. La llamada «presencia de ánimo» consiste precisamente en la capacidad de poseer una rápida y segura capacidad de combinación, que se manifiesta por la adopción de la conducta más conveniente en los casos de aparición de acontecimientos inesperados, reveses de fortuna, desgracias, etc.

En cuanto hace referencia a los problemas que se plantean al pensamiento, puede decirse que existen numerosas diferencias individuales respecto al modo como éste los resuelve. ¿Es capaz el alumno de distinguir lo esencial de lo inesencial cuando reproduce un trozo leído o efectúa el relato de una excursión? ¿Empieza su capacidad crítica únicamente en las ocasiones en que debe hacerlo, para corregir el trabajo de un compañero, por ejemplo, o lo hace también de un modo espontáneo criticando dichos o hechos libres de los demás o incluso propios? Por el contrario, ¿se contenta con soluciones superficiales y aproximadas de los problemas que le son planteados?

Finalmente, es muy esencial averiguar si un discípulo es independiente en su juicio, si es capaz de encontrar por sí solo su camino, si comprende sus obligaciones, si puede facilitarse su trabajo con ayudas artificiales (medios mnemotécnicos, originales, etc.), o, bien, si únicamente tiene tendencia a meditar sobre lo que le es sugerido, y a emplear los procedimientos de trabajo que le son enseñados (*Rebhuhn*).

INTELIGENCIA. EXAMEN INTELECTUAL Y OBSERVACIÓN

El problema de la inteligencia, su exploración y medida ha adquirido en estos últimos tiempos una gran importancia práctica para la escuela. Sin duda que antes los maestros se habrían planteado en más de una ocasión el problema de averiguar cuál era el grado de inteligencia de sus discípulos para decidir, por ejemplo, si una falta de aprovechamiento se debía a mala voluntad o a verdadera incapacidad de comprensión; pero la cuestión no había llegado a poseer una solución práctica.

Otro es el caso en la actualidad, por dos motivos: ha sido posible, de una parte, encontrar diversos medios para el reconocimiento y enseñanza de los débiles mentales y, de otra, se han comenzado a utilizar también métodos pedagógicos especiales para los bien dotados (Hochbegabigten). Claro es que tales actuaciones presuponen la necesidad de que el maestro—a quien le son dados en confuso tropel sujetos normales, torpes y listos—posea un previo concepto de lo que es la inteligencia y sea capaz, cuando menos, de diferenciar estos tres grupos, recurriendo a la exploración experimental de la misma en los casos dudosos y si, posible fuera, a su medida exacta.

Con el nombre de inteligencia no designamos simplemente el grado de desarrollo de la parte intelectual o cognoscitiva de nuestra vida anímica. La memoria, por ejemplo, constituye desde luego una función necesaria a la inteligencia y, no obstante, es, hasta cierto punto, independiente de ésta, como lo prueba el hecho de hallarse a veces extraordinariamente desarrollada en sujetos manifiestamente torpes.

Mas ¿qué es entonces la inteligencia? Creo que todas las tentativas que se hagan para definirla como una función psíquica deben fracasar necesariamente, y me parece que el único camino viable

para salir de este atolladero consiste en describir las características del hombre inteligente y oponer a éste los diversos tipos que existen de sujetos torpes.

La función característica de los inteligentes, y en la cual su inteligencia se ocupa predominantemente, es el pensamiento, y el rasgo esencial distintivo de tales personas hemos de buscarlo basándonos precisamente en los caracteres que antes hemos dado para diferenciar del pensamiento las simples reproducciones asociativas. Mientras que éstas discurren de un modo inordenado, el pensamiento se encuentra, como sabemos, dirigido por una idea básica o directriz (*Obervorstellung*). Justamente por esto el sujeto inteligente, que comprende y piensa, se distingue del ininteligente y voluble, que sólo siente e imagina; aquél domina (por la idea directriz) la reproducción de sus imágenes y, de otra parte, mantiene presentes en la consciencia los problemas que se plantea, hasta lograr resolverlos satisfactoriamente.

Para poder reproducir contenidos representativos que satisfagan a la finalidad propuesta, debe poseer el inteligente un rico material de conocimientos y experiencias, pues de lo contrario no se hallará en condiciones de ir substituyendo las hipótesis que resulten inadecuadas por otras nuevas, hasta dar con la solución del problema planteado. De otra parte, este *stock* de imágenes sólo puede poseerlo quien tiene una buena capacidad de observación y una buena memoria. En esto estriba precisamente la relación, con frecuencia sobrestimada, pero que tampoco debe desestimarse, entre la inteligencia y la memoria.

La persona inteligente debe poseer también la capacidad necesaria para seguir el curso del pensamiento lógico de los demás y comprender los razonamientos que éstos les exponen. Un hombre que es inasequible al razonamiento y que no se deja convencer por él, aunque su pensamiento se encuentre hasta cierto punto ligado lógicamente, pero no admitiendo, en cambio, las nuevas experiencias que se le ofrecen le llamamos «limitado».

De otra parte, la persona inteligente no se contenta con una solución incompleta de las cuestiones como lo hace el «atolondrado», que muchas veces ni siquiera se para a considerar la defectuosidad de aquélla. En virtud de esto, el inteligente—como ya indicamos antes—mantiene presente en su espíritu el problema planteado, hasta darle una completa y satisfactoria solución.

Finalmente, las personas inteligentes poseen también el don de

la crítica; notan las faltas de correspondencia que a veces existen entre determinados hechos de experiencia y las soluciones dadas a los problemas que se les plantean, y estas discordancias actúan sobre ellas inhibiendo sus acciones. El inteligente se preocupa por encontrar argumentos que rebatan sus propios razonamientos y prosigue el proceso de su elaboración intelectual hasta dar con una solución que resista todas cuantas observaciones fundamentadas puedan hacersele.

Con lo que llevamos expuesto hasta ahora no hemos llegado a formarnos un pleno concepto de lo que es la inteligencia, pero cuando menos hemos dado una enumeración de las particularidades que caracterizan a las personas inteligentes, y hemos descrito las más importantes. Por mi parte, no creo que en el estado actual de nuestros conocimientos sea posible hacer gran cosa más para penetrar en el concepto de la inteligencia.

Parece natural que se quieran poner de manifiesto las diferencias esenciales entre las personas inteligentes y las ininteligentes (en sus diversos tipos), comparando la conducta de unas y otras frente a determinados problemas. Así, toda prueba de inteligencia debe consistir en un problema cuyos datos son dados a la persona examinada, observando a continuación sus reacciones, para de ellas sacar un juicio acerca del grado de su inteligencia. Claro es que para esta finalidad no sirven todos los problemas, pues existen, por ejemplo, algunos de orden artístico que deben ser resueltos por *intuición*, o, mejor, por *introyección*; de otra parte, existen también problemas cuya solución únicamente demanda intervención de la memoria. Para la resolución de los problemas que plantea la escuela basta casi siempre con la intervención de la memoria y de la atención, y únicamente cuando aparece algo nuevo en el curso de la enseñanza una nueva operación aritmética, por ejemplo, hay posibilidad de ver diferenciarse los inteligentes de los que no lo son.

Por tanto, los problemas utilizados para la exploración de la inteligencia deben ser *nuevos*, es decir, deben ser de naturaleza desconocida al sujeto examinado, de modo que la memoria de éste sólo le sirva—cuando más—para encontrar *analogías* entre la situación que ahora se le plantea y otras ya vividas, orientándose por este camino hacia la solución actual.

Todos los métodos de exploración de la inteligencia deben considerar, por tanto, la relación entre la memoria y la inteligencia y

no deben ser meras pruebas de memoria. De otra parte, tampoco deben constituir en modo alguno un mero medio de comprobar los conocimientos escolares, porque, aun aceptando que la capacidad de aprender depende esencialmente de la inteligencia del discípulo, es evidente que en la reproducción de una materia cualquiera no puede revelarse el mayor o menor interés que haya puesto el alumno para aprenderla ni tampoco el esfuerzo hecho por el maestro para coadyuvar a este fin. Por esto, una prueba de inteligencia únicamente debe presuponer los conocimientos que un niño normal ya posea *por sí mismo*, como, por ejemplo, los nombres de los principales colores.

De otra parte, juega, como es natural, un gran papel en la adquisición de tales conocimientos—que no dimanen de la escuela—el medio en que viven los niños examinados, y por esta razón, si queremos ser consecuentes con los principios científicos, únicamente podremos comparar desde el punto de vista intelectual los discípulos procedentes del mismo ambiente doméstico aproximadamente.

El plan general de un método de exploración de la inteligencia consiste en proporcionar al examinando, mediante instrucciones precisas y concisas, los datos concretos del problema o cuestión que debe resolver. Si pregunto, por ejemplo, las diferencias que existen entre una mosca y una mariposa, es evidente que la palabra «diferencia» constituye aquí la idea directriz, a la cual deben subordinarse los términos de «mosca» y «mariposa». Por las respuestas inexactas dadas a una pregunta de este género, puede reconocerse en qué dirección falla el funcionamiento de la inteligencia.

La contestación «una mosca tiene seis patas y la mariposa cuatro», debe interpretarse únicamente como un defecto de observación o de memoria, mientras que la contestación «la mosca vuela» demuestra que no se ha comprendido ni poco ni mucho la cuestión planteada.

La contestación «la mosca es oscura» y «la mariposa es de color claro», es muy superficial e inconsistente; mas en todo caso sólo indica una falta de atención por parte del discípulo.

Si consideramos como características de la inteligencia de un alumno el modo y manera cómo se comporta ante los problemas «nuevos», podemos desde luego aplicar también a los animales este método de exploración. Un magnífico ejemplo de cómo es po-

sible informarse acerca de la inteligencia de seres que carecen de lenguaje oral, nos lo suministran las pacientes investigaciones de Köhler en los monos antropoides. Como es natural, a estos animales no podían plantearseles los problemas en forma hablada o escrita, ni era tampoco posible esperar de ellos la solución en términos verbales. Era preciso, pues, elegir problemas o cuestiones adecuadas a la naturaleza de los monos, y consistentes en la consecución de un fin, dando por supuesto que los tales animales (en virtud de las condiciones de experimentación) se verían impelidos a buscarlo con su máximo afán. La «novedad» del problema consistía únicamente en que los caminos que otras veces podían conducir a dicho fin habían sido hechos inservibles para el ensayo, y solamente se dejaba libre otro que hasta entonces era desconocido al mono examinado, y que éste debía *descubrir*, por lo tanto, si era «inteligente». Así, por ejemplo, se anudaba un plátano en un clavo colocado en el techo de la jaula, y se observaba si al mono se le ocurría subirse en un cajón o en cualquier otro objeto para alcanzarlo. Otras veces el alimento era colocado fuera de la jaula, de modo que el simio no lo pudiese alcanzar directamente con las manos, y se observaba entonces si tenía la ocurrencia de cogerlo con un bastón y acercárselo.

En todas las experiencias de esta naturaleza importa en primer término asociar lógicamente dos datos: la situación inicial y el objetivo a conseguir (*yo debo conseguir tal cosa*). En segundo lugar, precisa *encontrar el medio* de conseguir la finalidad propuesta, es decir, descubrir el camino que conduce a la satisfacción de la tendencia despertada. Bien entendido queda que tal camino debe hallarse con la ayuda de las experiencias *análogas* anteriores, y observando los datos que ahora pueden ayudarnos de un modo especial. Claramente se comprende—de otra parte—que la inteligencia propiamente dicha únicamente es explorada aquí por la segunda parte del proceso que acabamos de describir, esto es: por el descubrimiento de los medios conducentes al logro del fin (toda vez que la primera parte, o sea el establecimiento de la conexión lógica entre el punto o situación inicial y el fin a lograr, se supone ya previamente establecida). Únicamente un perfecto idiota sería incapaz incluso de no llegar a plantearse el problema en esta ocasión. Claro es que en otras pruebas de inteligencia las cosas cambian y en ellas también constituye la comprensión del problema la piedra de toque para la inteligencia.

Es notable el hecho de que la psicología experimental y la psicopatología han utilizado hasta ahora casi de un modo exclusivo las pruebas de esta segunda especie, en las cuales el problema debe ser artificialmente planteado y confundido por el examinando. Y de otra parte no hay duda de que llegaremos a formarnos un concepto mucho más aproximado de la «inteligencia natural», observando la conducta de los alumnos en los problemas que la vida misma les plantea, o que ellos se buscan espontáneamente. ¿Sabe desenvolverse el discípulo cuando el camino usual para la consecución de un fin no resulta practicable, y en tal caso *cómo* sale de apuros?

Un problema típico de esta naturaleza consiste en encontrar la llave adecuada para una cerradura que cierra el paso a un juguete o golosina deseados. Otros problemas análogos nos son proporcionados por los experimentos de *Köhler* en los monos: el fin debe alcanzarse mediante un rodeo, o valiéndose de un instrumento auxiliar; en este último caso puede suceder que el instrumento sea ya dado o que se tenga que improvisar.

Tales problemas sirven muy bien para proporcionar una idea acerca de la «inteligencia natural» de la persona examinada; pero el juicio formado será más bien cualitativo que cuantitativo, es decir, que será difícil con ellos llegar a conocer el *grado* de la inteligencia explorada. En el problema antes dicho de encontrar la llave de una cerradura o de abrir un candado, es muy característico el observar si el sujeto prueba al azar toda clase de llaves, o bien sigue un determinado orden en sus tentativas de apertura, o incluso efectúa una previa selección de las llaves que tiene a mano, antes de probarlas, considerando su forma y tamaño y viendo si se corresponden con los del ojo de la cerradura. Incluso aquí quizás sea posible también, teniendo en cuenta la posibilidad de establecer diversos grados de dificultad, llegar a una cierta valorización de las soluciones que permita establecer diversos *grados* de inteligencia; pero hasta la fecha no se han construido «tests» que permitan efectuar seguramente una tal graduación, y debemos contentarnos, por lo tanto, con emplear los citados problemas para la *investigación* cualitativa de la inteligencia «natural» y no para su *medida*.

Pero indudablemente, junto a la necesidad que tiene el maestro de formarse un juicio, siquiera sea aproximado, acerca de la naturaleza de la inteligencia de sus discípulos, existe también la

alta conveniencia de apreciar el *grado* o desarrollo cuantitativo de la misma. Determinadas medidas para la organización de las escuelas exigen para su cumplimiento que los discípulos de tales centros pedagógicos posean cuando menos un determinado *mínimum* intelectual, por debajo del cual pasan a otros especiales (escuelas de anormales); igualmente si sobrepasan notablemente el valor de la inteligencia normal, son seleccionados para el ingreso en las llamadas escuelas de bien dotados (Begabenschulen).

A tal objeto, cuando se plantea la cuestión de hacer ingresar al alumno en una clase auxiliar o de perfeccionamiento, acostumbra a emplearse hoy en muchos sitios la exploración de la inteligencia mediante la conocida escala de los psicólogos franceses *Binet* y *Simon* (adoptando casi siempre en Alemania la forma dada por *Bobertag*).

Binet y *Simon* partieron del hecho de que para cada edad existía un conjunto de pruebas características, en el sentido de que un determinado y alto porcentaje de niños de la citada edad se encontraban en condiciones de resolverlas. Basándose, de otra parte, en que según las estadísticas de las notas de clase, existe un 50 por 100 de niños normales, un 25 por 100 que pueden ser considerados como inteligentes o supernormales y otro 25 por 100 de infranormales o torpes, puede decirse que una prueba intelectual es propia de una determinada edad, si es pasada por el 75 por 100 de los sujetos de dicha edad.

De este modo, tras pacientes investigaciones llevadas a cabo en todos los países de cultura—y en Alemania especialmente por *Bobertag*—, ha sido posible establecer una serie de tales pruebas de inteligencia (en forma de escala) válidas para las edades de tres a doce años.

Resulta relativamente fácil determinar, con arreglo a los resultados de tales pruebas, la «edad intelectual» del examinando; si ahora se establece la relación entre ésta y su edad real (temporal), obtendremos un valor en virtud del cual deduciremos directamente si su inteligencia es superior, igual o menor a la que normalmente le correspondería, y de otra parte podremos incluso evaluar cuantitativamente, si existe, la desviación por exceso o por defecto. Se puede medir de una parte el retraso o avance intelectual, mediante la diferencia entre las edades intelectual y real, o bien—como aconseja *Stern*—establecer el «cociente intelectual», el cual nos da el porcentaje de inteligencia que, con respec-

to a la normal en su edad, posee el discípulo. En el niño normal los valores de dichas edades son idénticos, y por tanto, la diferencia intelectual es 0 y el cociente intelectual es 1. Cuando el retraso intelectual es mayor de dos años, nos encontramos sin duda ante un caso patológico. Igualmente, un cociente intelectual inferior a 0,80, es signo de «debilidad mental», y por debajo de 0,70 indica «imbecilidad».

Quizás se preguntará por qué razón se emplean *varias* pruebas para una misma edad, en vez de contentarse con *una* sola y fundamentar en la solución o insolución de la misma el juicio de si el examinado tiene o no la edad mental señalada para ella. La contestación es bien sencilla: existen demasiadas probabilidades de error en la experimentación psicológica para poder fiar prácticamente un juicio, a veces de gran responsabilidad, en los resultados de una sola prueba.

En efecto, toda experiencia psicológica está ineludiblemente sujeta a varias fuentes de error, algunas de ellas accidentales, como son, por ejemplo, la momentánea confusión o distracción del discípulo. Por este motivo se ha tratado de cortar en psicología experimental la acción perturbadora de tales influencias repitiendo muchas veces la misma experiencia; de este modo puede admitirse que los influjos que hacen variar en uno o en otro sentido los resultados llegan a compensarse. Únicamente mediante la repetición de un experimento puede llegarse a conclusiones que tengan un valor como definidoras de la función explorada. De otra parte, existen determinadas cuestiones de psicología que no pueden ser aplicadas repetidas veces en una sola persona. Entonces es posible utilizar como medio auxiliar la ejecución del mismo experimento en otras personas, cuyas características psicológicas puedan, no obstante, suponerse homogéneas y análogas. Y claro es que de este modo sólo se llega a conclusiones que pueden aplicarse al *grupo* de personas examinadas, mas que no deben ser consideradas como aplicables a *cada uno* de sus miembros constituyentes.

Pero sucede que los problemas que se emplean para la exploración de la inteligencia pertenecen casi siempre a la clase de cuestiones psicológicas que no pueden ser planteadas repetidamente a una misma persona. Y de otra parte, con ellos no deseamos formarnos una idea acerca de la inteligencia de un grupo, sino de un bien determinado y aislado sujeto. Por estas razones,

en el examen psicológico, no se da la misma prueba repetidas veces al sujeto, sino que se le plantean *varias*, si bien todas ellas toman en consideración la inteligencia del examinando y se encuentran adaptadas a su valor.

Todavía existe otro motivo que abona la reunión de diversas pruebas en una serie experimental, y es el de que difícilmente se encontrará un problema cuya solución requiera *exclusivamente* el empleo de la inteligencia. Siempre se pondrán en juego, en efecto, aunque de un modo secundario, la memoria, la facilidad de palabra y varias aptitudes más. Si se da un problema cuya solución exige, además del empleo de la inteligencia, la intervención de la facilidad de expresión verbal, no hay duda que los resultados obtenidos con él nos darán una mezcla y no un criterio definido acerca del valor de ambas funciones. Por esta razón hemos de buscar el medio de que los niños inteligentes, pero mal dotados desde el punto de vista de la expresión verbal, puedan manifestar su valía intelectual independientemente de ésta, y para ello será preciso proporcionarles pruebas que no requieran la intervención del lenguaje (las llamadas pruebas «silenciosas»), como, por ejemplo, la ordenación de varios cuerpos, según su peso.

Existe, por lo tanto, junto al problema de la selección de los problemas adecuados a las distintas edades, la cuestión de distribuir y ordenar las pruebas para una misma edad, de modo que exploren junto con la inteligencia las funciones psíquicas más diversas, constituyendo un verdadero mosaico.

Así, tales series experimentales poseen pruebas que sirven para la exploración de la capacidad de observación, de la viveza imaginativa, de la capacidad de aprehensión, del testimonio de la memoria sensorial, etc.; el sujeto debe nombrar objetos, contarlos, establecer juicios estéticos o comparativos entre ellos, definirlos, combinarlos con arreglo a diversos principios; criticar, contar, leer, escribir, alterar imaginativamente su posición y describirlos, etc.

El método descrito sólo puede servir, empero, para comparar las inteligencias de niños que viven y han vivido en condiciones de ambiente muy semejantes. Ningún problema aislado puede—como ya hemos indicado antes—explorar la inteligencia independientemente de las otras funciones psíquicas, que deben ser consideradas como adquiridas (en oposición a la propia inteligencia, a la cual consideramos como una disposición congénita). Y para

la adquisición de tales facultades como la capacidad de expresión (lenguaje), por ejemplo, juega, como es natural, un importantísimo papel el medio en el cual se desarrolla el niño.

La inteligencia es una *disposición* que no se modifica por influencias educativas o de medio; pero que puede, no obstante, ser llevada a un desenvolvimiento más o menos rápido bajo la influencia de condiciones favorecedoras o inhibidoras. Un niño que, bajo el influjo de su convivencia con adultos, a los cuales oye hablar, y que por determinadas preguntas o mediante ciertos juegos se ha visto en condiciones de resolver por sí mismo algunos problemas del pensamiento, se comportará de muy distinto modo que otro niño criado como «un salvaje» (sin relaciones sociales), cuando ambos sean sometidos a un examen psicológico que contenga cuestiones de igual o parecida naturaleza que las resueltas espontáneamente por el primero. Al revés, quizás el segundo niño (el «salvaje») se encuentre en mejores condiciones que aquél para resolver los problemas de «inteligencia natural». Pero esta última queda relegada a segundo término en la mayoría de las pruebas de las escalas de inteligencia usadas en la actualidad, las cuales exploran con frecuencia la llamada «inteligencia teórica». Esto también es difícilmente modificable, y se encuentra hasta cierto punto justificado por el hecho de que con tales métodos de exploración intelectual deseamos, ante todo, formarnos un juicio acerca de la capacidad *escolar* y hay que tener en cuenta que la escuela requiere más el ejercicio de la inteligencia teórica que de la inteligencia natural.

Un juicio basado sobre los resultados de tales pruebas será, no obstante, erróneo cuando varíen las condiciones en que se presentan las pruebas al examinando, o, mejor, cuando éstas no le sean tan desconocidas o tan «nuevas» como a los otros niños investigados. De una parte, es posible, en tales casos, sobrestimar la inteligencia de los sujetos que se han desarrollado en buenas condiciones de medio, y de otra, es asimismo factible infraestimar la de los hijos de proletarios, que viven en malas condiciones de ambiente. Cuando una disposición intelectual—a consecuencia de un insuficiente cuidado—no ha conducido al correspondiente desarrollo de la inteligencia, no existe ningún motivo para afirmar que tal retraso no pueda ser corregido en breve tiempo, incluso de un modo espontáneo si se modifican las condiciones del medio.

Estos puntos de vista deben tenerse especialmente en cuenta

cuando se trata de pasar los alumnos bien dotados de las escuelas primarias a las escuelas secundarias. Todavía no existe un acuerdo respecto al modo de efectuarse el citado paso ni respecto al momento en que debe tener lugar. Pero parece ser desconocida en muchos lugares la necesidad de consultar—cuando vaya a verificarse aquél—el psicólogo, al menos en igual plano de importancia que el maestro, los inspectores y el médico escolar. Y también parece ignorarse, quizás por igual motivo, que la exploración psicoexperimental constituye *un medio*, aunque no el único, de reconocer los alumnos superiormente dotados desde el punto de vista intelectual.

Esta exploración psíquica se diferencia en algunos puntos de la anteriormente descrita, para el reconocimiento de los *débiles mentales*. La escala *Binet-Simon*, por ejemplo, emplea casi exclusivamente las llamadas preguntas o cuestiones «alternativas», en las cuales sólo cabe la solución o no solución del problema, pero no existen *grados* de error ni grados de bondad en las contestaciones. Tal procedimiento, grosero y solamente aproximado, sirve para los fines de la selección de los casos patológicos por defecto, mas no permite efectuar la debida y ponderada ordenación de los sujetos supranormales. Para lograr este último extremo se requiere, en efecto, emplear problemas que permitan varias soluciones, siendo cada una de éstas diferente en cuanto a su grado de bondad o exactitud.

Con lo dicho se presupone que el concepto de la «edad intelectual» no es aplicable para el fin que nos proponemos ahora. Porque si bien es verdad que los cocientes de inteligencia inferiores a la unidad significan la existencia de un déficit intelectual, también lo es que los cocientes superiores a ella no indican por sí solos una inteligencia superior, dada la imprecisión del método y la influencia alterante que puede ejercer el medio.

Los problemas que puede aspirar a resolver el psicólogo con ayuda de la investigación psicoexperimental en sujetos bien dotados son dos: reconocer entre los sujetos examinados *todos* los que son aptos para el cambio de escuela, o bien—según el número de vacantes disponibles en el nuevo centro—seleccionar *un determinado número* constituido por los mejores de entre ellos. El segundo caso es el más sencillo: los niños son examinados y ordenados, como resultado de este examen, de mejor a peor; sólo resta entonces coger en esta lista, desde su principio, tantos números como

plazas vacantes haya. Más difícil resulta en cambio evaluar la disposición o indisposición no relativa, sino absolutamente, para el paso a la nueva escuela. Entonces es preciso comenzar por utilizar la exploración psicoexperimental en los niños de la escuela secundaria (es decir, a la cual van a parar los alumnos que seleccionemos de la escuela primaria) con el fin de hacernos cargo del nivel intelectual medio de la misma, y saber así qué grado de desarrollo vamos a exigir a los discípulos para su ingreso en ella.

Las pruebas que se emplean hoy día para lograr tal finalidad son muy variables. En parte es ello debido a que aun no se ha establecido una unificación de los fines y procedimientos de selección de los bien dotados, y así, por ejemplo, no existe acuerdo respecto a la edad o clase en que debe comenzar la selección, tiempo que debe durar ésta, etc. Como resultado de todo ello nos encontramos aquí, no ante un sistema de pruebas homogéneas cual sucede en el caso de la exploración y selección de anormales, sino ante toda una serie de sistemas.

Para citar únicamente algunos de éstos, diremos que en el vigente en Hamburgo, por ejemplo, predominan las pruebas llamadas de «ordenación», en las cuales el sujeto examinado debe ordenar o seriar diversos objetos (figuras de distinto tamaño, forma o color), o también conceptos diferentes por su contenido o su extensión, después de encontrar por sí mismo el orden de la clasificación. Uno de los problemas usados en Berlín consiste, por ejemplo, en construir frases o historietas en las que entren determinadas palabras que son dadas de antemano (frases con pie forzado). En Charlottenburg he empleado junto con otros investigadores, con buenos resultados, un problema consistente en una sencilla narración, en la cual faltan las conjunciones que deben ser añadidas por el sujeto examinado; esta prueba me parece muy indicada para la investigación de la inteligencia, porque para encontrar la conjunción conveniente se requiere comprender la relación lógica que une las dos frases.

No obstante, para la selección de los alumnos bien dotados debe emplearse, cuando menos con la misma intensidad que los métodos de examen psíquicos descritos, la *observación* psicológica de los alumnos. Con este nombre designamos, no cualquier género de observación referente a la personalidad de los mismos, sino la llevada a cabo de un modo sistemático por maestros previamente preparados e impuestos en las reglas científicas y particularida-

des de la misma, es decir, la observación metódica de las características psicológicas que debe distinguirse netamente, como se comprende, de la observación empírica y las simples impresiones que practican y recogen sin orden ni concierto los profanos.

Todas las aptitudes en las cuales directa o indirectamente se manifiesta la inteligencia pueden no solamente ser experimentadas, sino también observadas. En tales casos nos importa sobre todo determinar si el niño no procede automáticamente (de memoria) y si se halla en condiciones de resolver «de un modo original» los nuevos problemas. Este modo independiente de actuar puede traducirse en la forma de las preguntas aclaratorias dirigidas por él al maestro, en la firmeza y convicción de sus juicios, en su peculiar modo de pensar, disponer y organizar—por ejemplo, en la repartición de las distintas partes del problema—, y en la capacidad de crítica de las acciones de sus compañeros, del maestro y de sí mismo. Si los problemas planteados al discípulo son de tal naturaleza que nunca se le hayan presentado—cuando menos en su forma actual—, se demuestra la inteligencia de éste en la rapidez y seguridad con las cuales se adapta a ellos y busca y descubre las soluciones.

Hemos preconizado la experimentación y la observación como los dos métodos de que disponemos para seleccionar a los alumnos bien dotados desde el punto de vista intelectual. Igualmente son ambos los métodos de que podemos valernos para la orientación y la selección profesional psicológicas, es decir, para encontrar los trabajos más convenientes a una persona y las personas más propias para un trabajo. Si ahora ponemos frente a frente estos dos procedimientos y los comparamos, veremos que el examen psicológico (experimental) puede compararse a los exámenes escolares (pruebas de fin de curso, etc.), mientras que la observación psicológica conduce a resultados comparables a los juicios de un certificado escolar.

La diferencia esencial parece radicar en el hecho de que los testimonios y exámenes escolares nos informan acerca de los *conocimientos* y las *características funcionales* del espíritu infantil, en tanto que la observación y el experimento nos pueden dar a conocer las *disposiciones* y *aptitudes* de un alumno cualquiera. Apenas habrá un maestro que pueda creer en que un juicio acerca de un discípulo, expuesto en los certificados escolares, pueda ser modificado por los resultados de la prueba psicoexperi-

mental, haciendo ésta, por lo tanto, innecesarios los citados certificados. Sin embargo, el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógicas parecen indicar el camino opuesto. De otra parte, entre los psicólogos reina actualmente un criterio contrario: el experimento psicológico es un medio tan excelente para determinar la existencia de aptitudes y disposiciones, que ante él la observación queda completamente relegada a segundo término, y debiera limitarse a la determinación de las aptitudes para las cuales es imposible emplear el método experimental, o lucha éste con grandes dificultades.

En realidad no pueden ignorarse algunas ventajas que los experimentos presentan sobre la observación. La vía experimental constituirá, en primer lugar, el único medio de exploración factible de las aptitudes y funciones que no pueden ser observadas (en las condiciones en que nos encontramos). Así, por ejemplo, sucede con la agudeza gustativa y olfativa, sobre las cuales el maestro y la escuela nada pueden decir por falta de ocasión de observarlas. También será empleado exclusivamente el método experimental cuando se trate de seleccionar personal para una profesión que no ha podido o no puede ser observado en su trabajo porque no es posible esperar el tiempo que esta observación requeriría, o se carece de medios para llevarla a cabo. Vemos, pues, que el experimento tiene la ventaja de su *rapidez*, es decir, del poco tiempo que requiere para dar sus resultados, al revés de lo que sucede con la observación. De otra parte, el experimento proporciona datos numéricos y comparables, y facilita la clasificación y seriación de los sujetos examinados, al contrario de lo que pasa en la observación, que siempre proporciona impresiones mucho más generales e imprecisas, de modo que cabe dudar si diversos observadores, en igualdad de circunstancias externas, habrían establecido el mismo juicio y lo habrían fundamentado en los mismos datos.

Pero estas ventajas del método experimental se ven contrarrestadas por inconvenientes no menores. En primer lugar, el campo de los sujetos que pueden ser observados es mucho más amplio que el de las personas susceptibles de ser sometidas a la experimentación. De otra parte, lo *observable* en cada una de ellas es mucho más que lo *experimentable*; todas las aptitudes o defectos morales: la soberbia, la envidia, la honradez, etc., las particularidades de la vida de la voluntad, las intimidades de la vida afec-

tiva, los estados de ánimo, los sentimientos de compañerismo y sociabilidad, etc., apenas si son explorables por la vía experimental. También muchos de los hechos que caen en el campo de la «dinámica» de la vida anímica, como, por ejemplo, la resistencia ante la influencia del trabajo corporal o psíquico prolongado, la curva diaria, semanal o anual de la actividad psíquica, escapan, si no técnicamente, prácticamente, a la investigación experimental.

Pero también las aptitudes y funciones susceptibles de ser examinadas pueden ser determinadas con mayor seguridad por la observación metódica que por el experimento, aislado o repetido. La observación nos proporcionará resultados tanto más dignos de crédito, cuanto mayor sea el tiempo que ha durado y cuanto mayor sea el número de observadores, colocados en condiciones de poderse comunicar y comparar sus observaciones, controlando así su validez.

En el experimento hay que tener siempre en cuenta la posibilidad de que se encuentre alterado el normal estado de la persona examinada; en efecto, ésta puede hallarse indispuesta desde el punto de vista de su salud corporal, o también puede encontrarse anormalmente excitada y emocionada por la prueba experimental, de modo que no resulta exagerado hablar, en algunos casos, de una verdadera «psicosis del examen». Por el contrario, puede suceder también que se desinterese del experimento y no le dedique su atención, o, al revés, que su amor propio la lleve a sobrepasarse a sí misma y a dar un rendimiento superior al que proporciona en condiciones normales. De otra parte, la «suerte» (buena o mala) desempeña un papel innegable en estos exámenes, y difícilmente puede ser excluída por completo de ellos.

Otro inconveniente del método experimental es el de exigir a la persona que lo practica muchas más condiciones que el método de la observación. En efecto, para observar puede decirse que basta con tener sentido común, un cierto interés por lo observado y un minimum de conocimientos psicológicos, mientras que para plantear, conducir e interpretar un experimento se requiere poseer, si se desea obtener un real provecho, una sólida preparación científica de psicología experimental y ciencias auxiliares (estadística, etc.). De otra parte, puede prescindirse de exigir muy severas condiciones de aptitud a la persona que observa, puesto que, como ya hemos visto, resulta preferible en cada caso

multiplicar el número de los observadores, cuyos trabajos se complementan y corrigen entonces mutuamente.

Debemos, pues, considerar a la observación como un inestimable medio para descubrir en un gran número de niños *todos* aquellos que en general o en particular quedan muy por encima o muy por debajo del término medio. Podremos también reconocer, mediante la observación a los escolares que no alcanzan o, por el contrario, sobrepasan notablemente el nivel intelectual de la clase escolar en que se hallan; para los primeros, podrá recomendarse la enseñanza especial (escuelas auxiliares); para los segundos, el paso a una clase superior o a una escuela de bien dotados (Begabten-schule). De otra parte, la observación en la escuela puede preparar una buena orientación profesional desde el momento en que es capaz de determinar en determinados alumnos la presencia de aptitudes propias para tal o cual profesión, o la ausencia de las mismas para otros trabajos.

En cambio, el método experimental resultará preferible, como ya hemos indicado antes, siempre que necesitemos decidirnos rápidamente acerca del estado de aptitudes y funciones que no han sido objeto de previa observación, o bien ha proporcionado ésta resultados contradictorios, y también cuando necesitemos *seleccionar* los mejores entre un numeroso grupo de sujetos presupuestos aptos para determinada plaza, como sucede, por ejemplo, cuando se trata de cubrir las vacantes existentes en una escuela secundaria, para las cuales acostumbra a presentarse un número mucho mayor de aspirantes. En todos estos casos el experimento se impone, porque la observación puede demostrar quién es inteligente, discreto, etc., mas no puede decidir quién de entre éstos es el más inteligente, más discreto, etc. De otra parte, con la experimentación es posible solamente seleccionar los más aptos y excluir los más ineptos; pero resulta mucho más difícil, si no imposible, determinar simplemente *todos los que son aptos* para un determinado trabajo. Las pruebas psicológicas, lo mismo que un examen, sirven, pues, para practicar una selección «negativa». La observación, en cambio, proporciona los medios de practicar una selección «positiva».

Si queremos realizar seriamente la idea de la escuela unificada y logramos que todo discípulo consiga alcanzar la educación escolar conveniente a sus capacidades, es decir, si la admisión en la escuela la hacemos depender, no del número de plazas

vacantes, sino de la presencia o ausencia de inteligencia en los aspirantes, veremos que la prueba experimental comienza a ser innecesaria y reclama, en cambio, sus derechos cada vez con mayor insistencia la observación. Para ello es, no obstante, deseable que los datos de ésta adquieran un carácter de seguridad que sólo puede darles su adquisición con arreglo a un plan metódico.

Por tal motivo los maestros deben poseer los conocimientos psicológicos necesarios, deben hallarse lo mejor preparados posible en la observación psicológica y deben recoger sus observaciones con el mayor cuidado. Tienen también, de otra parte, que hacerse cargo de que de su actuación depende quizás la futura suerte de sus discípulos, y que cuanta mayor precisión y seguridad consigan en sus observaciones tanto más inútil e innecesaria harán la presencia en la escuela del «psicólogo» entrometido, cuya misión quedaría ahora reducida, no a practicar experimentos, sino a proporcionar al maestro los medios necesarios para que éste, por sí mismo, pueda efectuar una buena observación.

La observación escolar, si queremos que nos proporcione datos definitivamente válidos, debe extenderse un largo tiempo, y, además, debe reposar en los testimonios del mayor número posible de maestros que hayan tenido ocasión de tratar al discípulo. De otra parte, es posible limitarla a la presencia o ausencia *ocasional* de ciertas capacidades y propiedades.

La observación y el experimento no son solamente los medios de que podemos valernos para informarnos acerca de la *capacidad psíquica general* de una persona, sino que nos pueden proporcionar también una idea acerca de sus aptitudes particulares (memoria, atención, etc.) y acerca de la existencia de algún *talento o habilidad especial*.

Si para la *elección de oficio* se necesita, sobre todo, determinar previamente estas *aptitudes especiales*, no es menos cierto que la investigación de las mismas es también importante para elegir la clase de escuela especial conveniente al alumno. Entre tales aptitudes o talentos citaré la capacidad de *expresión verbal*, la aptitud de notación y comprensión de hechos y acontecimientos *históricos*, la disposición para las *matemáticas* (geometría, aritmética o álgebra), la aptitud para los estudios de *ciencias naturales* (y dentro de ésta su diferenciación, según se trate del mundo orgánico o del inorgánico), la disposición *artística* para el dibujo, pintura, modelado, música o poesía, las capacidades *pedagógica y organizado-*

ra, y, finalmente, la aptitud para los trabajos o actividades *corporales*, como son, por ejemplo, la gimnasia, los deportes y los oficios manuales. Todas estas *disposiciones* especiales no deben ser, claro es, confundidas con la existencia de las *vocaciones* especiales correspondientes, las cuales, desgraciadamente, no siempre coinciden con aquéllas. Por esto no bastará comprobar la existencia de un interés hacia un determinado trabajo para deducir, sin más, la presencia de la correspondiente aptitud. Recordaré, a guisa de ejemplo, la atracción que *Goethe* sentía por las obras pictóricas y mi propia vocación por el dibujo.

Las aptitudes se distinguen—dejando aparte su contenido—desde el punto de vista formal en que pueden ser *productivas*, es decir, manifestarse en la creación espontánea de un algo, o *reproductivas*, en cuyo caso se traducen por la capacidad de reproducir ese algo (obras, ideas, etc.). Finalmente, también pueden ser *receptivas*, es decir, consistir en la capacidad de comprender las obras—científicas o artísticas—de los demás y de utilizarlas adecuadamente.

Por lo demás, no deben extenderse demasiado los límites de lo que puede ser investigado mediante la observación y la experimentación. La psicología no posee ningún medio con el cual sea posible efectuar una profecía sobre el resultado de la *vida* de un niño o de un joven cualquiera. El curso del desarrollo espiritual es tan inseguro y tan influenciado por imprevistas causas externas o internas, sobre todo durante la época puberal—en la cual la evolución de los órganos sexuales puede inhibirlo o acelerarlo—que toda presunción o previsión acerca del ulterior estado de una aptitud cualquiera resulta completamente aleatoria. En todo caso, nuestras predicciones deben limitarse al futuro más inmediato, como, por ejemplo, a saber si un alumno que acabamos de someter al examen psicológico se encuentra o no en condiciones de ingresar en una escuela de segunda enseñanza.

Como es natural, en tal juicio se implica también una *presunción*, ¡pero no más!, acerca del curso ulterior de la vida de tal alumno. En efecto, podemos admitir con ciertos visos de verosimilitud que la mayoría de los sujetos hoy tenidos por inteligentes y capaces, lo eran también hace unos años, y que, por tanto, no es fácil que en un día cambien sus papeles los listos y los torpes, los útiles y los inútiles. Mas, insistiendo aún sobre este punto, las pruebas y observaciones psicológicas no deben ser dirigidas

hacia una tal interpretación profética, y sí, en cambio, hacia la obtención de un criterio de *inmediata* aplicación.

Especialmente hay que ser cuidadosos en pronosticar el desarrollo ulterior de un talento especial. ¡Cuántos niños prodigios hemos observado, y cuán pocos de ellos han llegado a ser hombres célebres e importantes! Existe, en efecto, un buen número de personas que han efectuado rápidamente su desarrollo psíquico durante la niñez, pero que no lo prosiguen con igual velocidad durante la pubertad. También se da muchas veces el caso de detenerse bruscamente el desarrollo en esta época y quedar definitivamente estancado en el punto que había alcanzado entonces. Generalmente en los hombres que han poseído aptitudes tales que los han hecho célebres en una época se muestran los primeros destellos de su talento o genialidad en la juventud, y sólo por excepción ya durante la infancia; los casos de precocidad intelectual en los que las esperanzas puestas sobre ellos no han sido luego defraudadas, son relativamente raros; uno de los pocos ejemplos que podrían citarse es el de *Mozart*.

SENTIMIENTOS

El mundo y lo que en él sucede nos serían completamente indiferentes si nuestra vida anímica se hallase integrada únicamente por el funcionamiento de los elementos descritos hasta ahora, es decir, que estuviese constituida sólo por contenidos de sensación y representación. El mundo se nos hace interesante y nos es factible intervenir en él gracias a que las sensaciones mediante las cuales nos relacionamos y sus representaciones correspondientes, se encuentran provistas de un *tono afectivo*, o dicho de otro modo, gracias a que las impresiones que el mundo nos produce resultan agradables o desagradables. Mientras que las sensaciones y representaciones poseen un carácter *objetivo*, los sentimientos tienen en cambio un carácter *subjetivo*. Las primeras nos dan una idea de la estructura del *mundo* y de las cosas; los segundos representan *nuestra* actitud de reacción ante tal estructura.

La escuela de *Wundt* cita, además del placer y el desplacer, la excitación y la depresión y la tensión y la relajación, como clases especiales de sentimientos. Sin embargo, estas clases de estados psíquicos parecen ser más bien ocasionadas por sensaciones y representaciones especiales, que por verdaderos sentimientos.

Los sentimientos no se presentan nunca aislados, sino siempre asociados a procesos cognoscitivos. Existen indudablemente sensaciones y representaciones indiferentes, sin afectividad, pero la recíproca no es verdadera y es, por tanto, imposible concebir un sentimiento sin una base objetiva sobre la cual se apoye. Incluso cuando los sentimientos se transforman en *estados o disposiciones de ánimo* persistentes, quiere ello decir únicamente que *todas* las sensaciones y representaciones se encuentran provistas de los correspondientes tonos placenteros o desagradables, o, también,

que sólo son percibidas las sensaciones y reproducidas las imágenes que se acomodan a la situación afectiva predominante.

En este aspecto distinguimos los *optimistas*, que se inclinan preferentemente hacia los estados de ánimo placenteros, y en los cuales son especialmente agradables las representaciones de los acontecimientos futuros, y los *pesimistas*, para los cuales tanto el presente como el futuro se presentan bajo un tono afectivo desagradable.

Generalmente, y en primer lugar, nos resultan agradables las sensaciones procedentes de estímulos que excitan en el momento de su aparición, en la conveniente medida, a nuestros órganos sensoriales; por el contrario, nos resultan desagradables las sensaciones demasiado intensas o demasiado débiles. El añadir «en el momento de su aparición» a la frase anterior se debe al hecho de que no pocos estímulos despiertan al principio una sensación agradable, y luego, al cabo de un cierto tiempo de actuación, se torna ésta desagradable (o viceversa, siendo al comienzo mal soportada, acaba por serlo bien). De otra parte, sabido es también que existen buenas medicinas de pésimo sabor y terribles venenos agradables al paladar.

Desempeñan un papel especial los sentimientos agradables que se encuentran unidos a la percepción de determinadas impresiones ordenadas o agrupadas y constituyen la base de la valorización *estética* de las obras ornamentales y rítmicas. También los movimientos rítmicos del cuerpo (marcha y danza) son más agradables que los arrítmicos, y así vemos que el trabajo corporal adquiere un carácter placentero cuando llega a poseer un ritmo, supeditándose, además, los movimientos aislados a la consecución de la finalidad propuesta.

Tales sentimientos *estéticos* ofrecen estrecha relación de parentesco con los sentimientos *intelectuales*; la cuidadosa membración—allí, de un complejo perceptivo; aquí, quizás, de una serie de ideas—favorece la comprensión y la síntesis de las partes, traduciendo esta facilitación de la tarea del espíritu en un sentimiento de placer, mientras que, por el contrario, resulta desagradable la percepción de lo borroso, impreciso, confuso, desordenado e incomprensible.

De todos modos, los sentimientos no se hallan tan íntimamente unidos con las sensaciones, representaciones y asociaciones, que no sea posible el cambio de los mismos con el tiempo. Así, por

ejemplo, yo acostumbro a beber el agua sin experimentar ningún gusto; pero en verano, cuando tras una larga marcha llevo a mis labios un vaso lleno de dicho líquido frío, no hay duda que siento un intenso placer. El tono afectivo de una sensación o representación puede ser esencialmente alterado por los tonos de las a ellas asociadas, y así, por ejemplo, un trabajo pesado de por sí puede ser hecho con gusto por efectuarse en agradable compañía, o por reportar un buen provecho (material o no). Y también los sentimientos estéticos pueden ser intensamente influídos por los contenidos representativos asociados a las percepciones que les sirven de base: un verde me parece muy agradable cuando lo percibo como color de un prado, pero puede resultarme muy desagradable si me lo represento como color de una cara.

El cambio rápido y voluble de los sentimientos es propio de los niños, no solamente cuando son pequeños, sino también ya mayores, sobre todo en los alrededores de la época puberal, y más aún si se trata de muchachas. Esta particularidad se traduce no solamente en el hecho de que una misma cosa, una ocupación o un juego, por ejemplo, resulta tan pronto agradable como pesada y fastidiosa, sino también en el hecho de que el estado de ánimo pasa con gran facilidad de la alegría más exuberante a la tristeza y desesperación más profundas. Si hemos de creer a la Clara de *Egmont*, esto es también característico de los estados de enamoramiento.

Hasta cierto punto estamos todos sometidos a la ley que afirma el embotamiento de los sentimientos demasiado repetidos. En efecto, casi podríamos establecer una proporcionalidad inversa entre la intensidad de un sentimiento y la frecuencia con que es dado en la consciencia. Así, por ejemplo, hasta el cuadro más bello llega a sernos indiferente a fuerza de tenerlo siempre delante. Y no es preciso que se repita siempre el mismo contenido perceptivo; también los tonos afectivos despertados por clases genéricas de contenidos perceptivos siguen la misma ley. Se dice, y no completamente desprovisto de fundamento, que el historiador de arte, que se ocupa profesionalmente de objetos bellos desde el punto de vista estético, acaba por no ser apto para experimentar un verdadero goce ante ellos. Y en el campo pedagógico sucede cosa análoga: ningún castigo o alabanza actúa tan intensamente como el primero, y quien es frecuentemente castigado llega a acostumbrarse paulatinamente a ello, y

acaba por ser insensible a la sanción. Así, pues, las alabanzas y los castigos no deben prodigarse y convertirse en pan nuestro de cada día; antes bien, deben usarse, como medios educativos, únicamente en los casos de extrema necesidad.

Como quiera que los sentimientos se hallan tan laxamente asociados con los elementos y procesos intelectuales, existe la posibilidad de engendrarlos o alterarlos por pura sugestión. Así, por ejemplo, es posible decir y convencer a alguien de que un alimento al cual no le encuentra gusto alguno sabe muy bien a todo el mundo, y por lo tanto, debería serle agradable también. El gran gusto que muchos encuentran al tabaco no se debe en gran parte originariamente mas que a la acción de una intensa sugestión; al fumar el primer cigarro es seguro que muchos no encontraron en él ningún gusto; pero el ejemplo de los demás, la *moda*, les ha llegado a convencer de que debían encontrarlo, y en efecto, acabaron por experimentar un gran placer al fumar. La esencia de la moda cabe concebirla como un acto de sugestión, en virtud del cual el ejemplo ajeno influye sobre nuestros juicios y sentimientos estéticos, y, finalmente, también sobre nuestros actos.

Con esto hemos conocido *una* posibilidad de influir pedagógicamente sobre la vida afectiva: la sugestión. Pero también sin necesidad de recurrir a ella, logra un parecido efecto la mera influencia imitativa del *ejemplo*. En muchos casos, estudiando la conducta de una determinada persona, podremos llegar a deducir, hasta cierto punto, qué sentimientos le han impulsado a efectuar determinados actos, qué tonos afectivos han despertado las percepciones y representaciones y cuáles han sido los que motivaron directamente la acción. Si este hombre—como debe suceder al educador—aparece ante el discípulo como un ideal, nada tiene de particular que las percepciones y representaciones de éste adquieran fácilmente el mismo tono afectivo que en aquél, y puedan incluso determinar una análoga conducta. Bastará recordar nuevamente, sobre este particular, el ejemplo del fumar.

De otra parte, los sentimientos se encuentran asociados a ciertos movimientos expresivos, y mantienen con éstos tal relación de reciprocidad que, no solamente la presencia de aquéllos ya seguida de la ejecución de éstos, sino que la adopción de los citados movimientos expresivos—por pura imitación, por ejemplo—, es capaz de influir, a su vez, en el tono sentimental existente. Y correspondientemente a este hecho se observa también

la debilitación de un sentimiento cuando llega a dominarse su expresión motora. Así, cuando conseguimos dejar de llorar, es frecuente que veamos disminuir también el dolor que provocaba el lloro, y es posible luchar contra sentimientos muy intensos no dejándose llevar por ellos y reprimiendo su extensión, hasta el punto de transformarlos en simples afectos. En esto se basa precisamente el valor de la educación para el *dominio sobre sí mismo*, dejando aparte su importancia ética, que no debe tampoco ignorarse. Por otra parte, es preciso no olvidar que la «descarga» y liberación de un sentimiento mediante sus movimientos expresivos puede ejercer, en determinadas circunstancias, un benéfico influjo.

Otro medio de suprimir los sentimientos desagradables es la distracción o desviación de la atención. Si desaparece de la conciencia la sensación o representación desagradable, es evidente que también lo hace el sentimiento a ella adherido, quedando todo lo más únicamente un cierto resabio o mal humor.

También es de importancia para la educación la relación de los sentimientos con la memoria. Prescindiremos de discutir si existe o no una memoria afectiva especial, es decir, si existen imágenes o representaciones afectivas que se hallen en igualdad de relaciones con los sentimientos que las imágenes mnémicas con las sensaciones originarias, o bien si tiene lugar una reproducción del *mismo* sentimiento, quizás cualitativamente alterado, cada vez que se reproduce la situación perceptiva que lo engendró. Independientemente de toda teoría, nos limitaremos a hacer constar el hecho de que con gran frecuencia nos engañamos respecto a los sentimientos atribuidos originariamente a una determinada experiencia, y que tal equivocación acostumbra a seguir una constante dirección, de suerte que podríamos hablar de una especie de «optimismo general de los recuerdos». Este se traduce por el hecho de que con gran frecuencia el recuerdo de una percepción cualquiera nos parece más agradable o menos desagradable que ella misma, y, de otra parte, creemos podemos recordar mejor, en líneas generales, los acontecimientos placenteros que los dolorosos. A este «optimismo del recuerdo» se debe la frecuencia con que nos quejamos del presente, comparándolo con «los buenos tiempos pasados».

A pesar de esta defectuosidad de la precisión con que recordamos los sentimientos primitivamente despertados por una percep-

ción, no cabe dudar que, en otro aspecto, la vida afectiva ofrece una gran importancia para el funcionamiento de nuestra memoria. El grado de sentimentalidad (*Gefühlbetontheit*) de una experiencia se encuentra en gran manera dependiente de la intensidad y del tiempo de permanencia de su recuerdo en nuestra memoria, hasta el punto de poder servir de indicio para denotar ambas circunstancias. Ya hemos visto antes el papel importantísimo que la atención tiene en el funcionamiento de nuestra memoria, y sabemos que sólo pueden reproducirse con seguridad los datos que han sido percibidos con atención. Pero como nuestra atención se encuentra a su vez gobernada y dirigida por el tono afectivo de las impresiones, no hay duda que éstas se fijarán mejor y durante más tiempo en la consciencia que las restantes desprovistas de tonalidad sentimental.

Propiamente hablando, no es posible establecer una diferencia esencial en el valor de fijación de los contenidos perceptivos, según el tono afectivo (agradable o desagradable) de que se hallan provistos. Tampoco puede afirmarse, en modo alguno, que las impresiones desagradables tiendan a ser sistemáticamente excluidas o rechazadas de la consciencia, siendo, por lo tanto, olvidadas más fácilmente. Si a primera vista esto parece ser así, se debe al antes citado optimismo del recuerdo, que dirige paulatinamente la tonalidad afectiva de las impresiones hacia el lado placentero, debilitando al propio tiempo el carácter de desagradabilidad de algunas de éstas; como resultado de esta doble acción, las experiencias placenteras nos parecen serlo más cuando las recordamos y, viceversa, las desagradables nos parecen serlo menos.

Pero, dejando aparte esta especie de desplazamiento sobreañadido, lo cierto es que al revivir o reproducir una determinada situación, reviven también los sentimientos a ella correspondientes. Y en esto precisamente se funda, desde el punto de vista psicológico, la acción educativa de los premios y reproches, alabanzas y castigos. Cuando las acciones que han merecido plácemes, o las faltas que han sido castigadas, vuelven a ser vividas, evocándolas y representándolas más tarde en nuestra consciencia, vuelve a presentarse también ante ésta el tono afectivo que entonces determinaron, y actúa en sentido inhibitor (si es desagradable), o propulsor (si es agradable) del curso ulterior de las representaciones y acciones.

El hecho de que las impresiones provistas de tono afectivo

permanezcan más tiempo fijadas en nuestra memoria que las indiferentes, conduce a la regla pedagógica de que el maestro debe esforzarse en lograr que las experiencias a cuya fijación dé más valor y sobre todo las materias de enseñanza posean un intenso tono afectivo, y para ello nada mejor que asociarlos a contenidos que les sean agradables, dándoles, por ejemplo, la forma de un juego, y despierten así el interés del niño por la materia.

Una vez que hemos explicado la posibilidad esencial de influir y utilizar educativamente la vida sentimental, tenemos que ocuparnos de los *finés* de una pedagogía de los sentimientos.

El primero de estos fines se refiere a la *intensidad* de los sentimientos. La vida afectiva de un niño no puede ser desarrollada tanto demasiado intensa como demasiado débilmente. Una vida afectiva débilmente desarrollada, un indiferentismo de los sentimientos produce también, como veremos después, una indiferencia en el obrar, vuelve indiferente respecto al medio vivo y muerto y con ello flemático, inactivo y flojo. Por otra parte tampoco debe predominar la vida afectiva sobre la intelectual; el hombre ha de hallarse también en condiciones de soportar impresiones desagradables sin perder en seguida el equilibrio afectivo. Una vida afectiva excesivamente delicada y endeble conduce al ensueño, la fantasía y la sentimentalidad, y disminuye la capacidad de resistencia a los embates de la vida. Los sentimientos de simpatía y de antipatía hacia nuestros coterráneos no son completamente reprimibles, ni deben tampoco quizá ser absolutamente dominados; pero, de otra parte, no se les debe dejar pasar a un primer plano, desde el cual harían imposible todo juicio objetivo, mesurado e imparcial acerca de nuestros convecinos. Es evidente que tendemos con gran facilidad a juzgar los actos y personalidad de un hombre de modo muy distinto cuando lo apreciamos, nos es simpático o le estamos agradecidos, que cuando, por el contrario, tenemos motivo para guardarle rencor, o hemos perdido, simplemente, la amistad que con él teníamos; sin darnos cuenta, pues, nos salimos del plano de la justicia. El educador que quiera formar en sus discípulos un buen concepto y medida de la justicia, debe, en primer lugar, esforzarse lo más posible por ser siempre justo él mismo en sus actos y decisiones, aunque esto no es fácil conseguirlo, ni mucho menos. En ningún otro dominio de la educación como en éste pueden ejercer una influencia más decisiva

los ejemplos (en sentido favorable, si son buenos, o en sentido perjudicial, si son malos.

Otra misión del educador es la de reconocer qué sentimientos dominan la vida psíquica interna o íntima de sus discípulos, y qué grupos de contenidos representativos (imágenes) les son especialmente agradables o desagradables; consecuentemente debe dejar sentir el influjo de la educación sobre estas tendencias o *direcciones afectivas*.

Los sentimientos pueden clasificarse en varias clases, de acuerdo con los contenidos en los cuales se insertan. En primer lugar, se distinguen los sentimientos llamados sensoriales de los llamados superiores. Bajo el nombre de sentimientos *sensoriales* comprendemos principalmente los ligados de un modo inmediato a las sensaciones o representaciones aisladas, y también los que acompañan por regla general a las sensaciones orgánicas o intensas del cuerpo (hambre, sed, etc.). La totalidad de estos sentimientos constituye la base del llamado «sentimiento vital», del sentimiento de salud o enfermedad de nuestros órganos, de fortaleza o de cansancio, etc. Este sentimiento vital es, a su vez, un componente esencial de lo que antes hemos designado con el nombre de «humor» (Stimung).

Una clase especial de los sentimientos sensoriales se encuentra constituida por los llamados sentimientos *sexuales*, que, con frecuencia, son incluidos en ellos y se encuentran ligados a la actividad del impulso sexual y de las representaciones eróticas. Los sentimientos sexuales no existen, al principio, en el niño, del mismo modo que faltan también entonces en él las manifestaciones del impulso sexual. El educador obrará muy cuerdamente no despertando antes de tiempo su desarrollo y procurando, por el contrario, retardarlo hasta el momento en que aparezcan los signos somáticos de la pubertad. Cuando el niño se ha desarrollado ya corporalmente no es posible, como se comprende, seguirlo manteniendo en la ignorancia, y entonces ha llegado el momento de que el educador, sin tapujos ni rodeos, le ponga a cubierto—mediante la clara y sencilla explicación de los procesos sexuales—de la atracción de lo desconocido y del deseo de lo prohibido. En efecto, todas las precauciones que nuestra actual organización social y cultural adopta para ocultar al niño todo cuanto hace referencia a los problemas de la sexualidad, surten precisamente un efecto contrario al propuesto: los procesos sexuales, bajo el impulso de la

imaginación, adquieren caracteres fantásticos. El educador tiene aquí la misión de encauzar nuevamente las cosas, presentando los hechos tal como son y explicándolos como algo perfectamente natural y comprensible. Parecen indicados en primer lugar los padres para desempeñar este cometido; pero la escuela puede ayudarles en esto, y en verdad que no le faltarán ocasiones—en las lecciones de biología, por ejemplo—de ahondar en los problemas del sexo y de la procreación, sin tener que recurrir para ello a situaciones forzadas o equívocas.

A los sentimientos sensoriales se oponen los llamados sentimientos *superiores*, de los cuales distinguimos tres clases: intelectuales, estéticos y éticos.

Los sentimientos *intelectuales* se unen a los procesos cognoscitivos de nuestra vida anímica, como son: la percepción, la imaginación, la asociación y, sobre todo, el pensamiento. Así, por ejemplo, se presentan sentimientos placenteros a consecuencia de la claridad de las percepciones, cuando conseguimos ordenarlas debidamente en sus relaciones, es decir, «comprenderlas», como ocurre cuando resolvemos un problema, y, en general, siempre que adquirimos una nueva verdad. Los sentimientos intelectuales de desplacer acompañan a las percepciones e imágenes borrosas e imprecisas, la duda, el deseo insatisfecho de saber, la curiosidad. Esta última es la determinante de los llamados «juegos experimentales» del niño, que extienden sus experiencias y conocimientos, provocando así un sentimiento intelectual de placer.

Los sentimientos *estéticos* se unen, regularmente, a determinados complejos perceptivos visuales y auditivos. En general, pueden referirse a los sentimientos de la belleza y de la fealdad. En el niño no existen al principio y no acostumbran a desarrollarse hasta bastante tarde. En primer lugar, se presenta el bienestar provocado por el ritmo, y luego se extiende también a la parte melódica de la música. Con relativa precocidad encontramos también el gusto de la simetría y, después, la afición hacia los colores de tonos violentos. Pero, en realidad, puede decirse que apenas si cabe hablar de la presencia de verdaderos sentimientos estéticos (es decir, de una impresión afectiva despertada por una obra de arte) en los niños pequeños. Por esto también se comprende que los esfuerzos para mejorar y embellecer la vida psíquica del niño por el arte sólo serán provechosos cuando se refieran a las artes decorativas, pues no cabe duda de que un medio ambiente conve-

nientemente dispuesto y saturado de arte puede influir, en gran manera, en el desarrollo del gusto del niño, al paso que las impresiones antiestéticas pueden *desviar* el gusto de éste y perjudicarlo en gran manera.

Mientras que los sentimientos estéticos se encuentran próximos a los sentimientos sensoriales que antes designamos con la calificación de «especiales» (asociados a contenidos de sensación aislados), los sentimientos éticos pertenecen más bien a los sentimientos sensoriales «generales» y se encuentran en íntima relación con el llamado «sentimiento vital». Los sentimientos éticos determinan la valorización de nuestro bienestar con relación al bien o al mal de los demás, y son los responsables de que supeditemos éstos a aquél, aquél a éstos, o les concedamos un igual valor. En el primer caso, nos encontramos ante el tipo del puro «egoísta», que sólo aspira a su propio bienestar y no se interesa, en modo alguno, por el de los demás. De este egoísta que pudiéramos llamar «ingenuo» hay que distinguir el tipo de egoísta «consciente», en el cual las percepciones e imágenes de su propio estado poseen una tonalidad afectiva más intensa que las del estado de los demás, pero no por esto dejan éstas de existir. Son, pues, sentimientos *egoísticos* todos aquellos cuyo contenido hace referencia a la conservación y mejoración del propio organismo, conduciendo a la glotonería, a la codicia y a la avaricia.

En oposición a éstos se encuentran los sentimientos de *altruismo*, mediante los cuales tendemos a compenetrarnos con el estado de los demás hombres, asociando a las percepciones y representaciones de los mismos un tono afectivo en consonancia con lo que ellas significan acerca de su estado. Si mis sentimientos altruistas hacen referencia a una comunidad entre la cual me encuentro, como, por ejemplo, a mi familia, mi sexo, mi casa, mi patria, etc., toman entonces el nombre de sentimientos «sociales».

Como quiera que mi «yo» se encuentra incluido entre las personas a que se refieren dichos sentimientos sociales, no hay duda que éstos deben ser considerados como una ampliación de los mismos sentimientos egoístas. Y también el desarrollo pedagógico de tales sentimientos sociales debe partir y apoyarse en los sentimientos egoísticos, tomando por base el cariño puramente egoísta que el niño siente por su familia, y extendiéndolo paulatinamente hasta incluir en él el amor a la patria, y, finalmente, a la humanidad.

El primer punto de apoyo para el desarrollo de los sentimientos puramente sociales, nos es proporcionado por el «jardín de niños» (Kindergarten), toda vez que en él, el niño debe efectuar trabajos que no son para su inmediato provecho, y sí, en cambio, para el mejoramiento de la comunidad en que se encuentre. Cosa semejante puede decirse de los juegos colectivos. Desgraciadamente, la escuela acostumbra a no perseguir tales fines con la suficiente energía. Y la verdad es que si en ella se desarrollan con frecuencia tales sentimientos sociales—bajo la forma del sentimiento de camaradería o compañerismo, por ejemplo—no es, ciertamente, gracias al esfuerzo del maestro; antes bien, no es raro que tal sentimiento sea la expresión de una abierta lucha de los discípulos—considerados como una sola personalidad—contra el profesor. La «comunidad escolar», que tiende a incluir al maestro en el círculo de esta camaradería y confraternidad, puede conseguir mejorar este estado de cosas, sin perturbar ni entorpecer por ello el desarrollo del citado sentimiento de compañerismo, que es de gran valor ético.

Incluso la disciplina—cuando es libre y voluntaria, no impuesta militarmente—es la expresión de la existencia de sentimientos sociales, pues fomenta el gusto de ser miembro de un todo social.

Finalmente, desearía incluir en este grupo los sentimientos religiosos, toda vez que, según *Schleiermacher*, la religiosidad, o sea la aceptación de la dependencia de un ser o principio, se encuentra bastante relacionada con la disciplina. Los sentimientos sociales se encuentran principalmente exaltados durante el tiempo de la pubertad, y por eso no es de extrañar tampoco que en esta época se desplieguen al máximo los sentimientos religiosos.

A los sentimientos sociales pueden llamárseles también sentimientos «morales», puesto que toda moral exige previamente la existencia de una sociedad y, por tanto, sólo puede poseer sentimientos morales quien es miembro de ésta.

Los sentimientos sociales o morales se oponen, en cierto modo, a los llamados sentimientos de *simpatía*, que deben ser considerados como una clase de sentimientos altruísticos. En efecto, los sentimientos sociales recaen sobre los miembros de una comunidad—o sobre la comunidad misma—a la cual pertenezco, mientras que los sentimientos de simpatía se refieren a un hombre o grupo de personas que me son, por así decirlo, extrañas, y ante las cua-

les aparezco yo como un algo diferente de ellas. Los sentimientos simpáticos son los de condolencia y de congratulación. Cuando tales sentimientos se localizan con determinadas intensidad y constancia en una o varias personas, se dice que sentimos por ellas benevolencia, amistad o amor.

Un grupo especial de los sentimientos éticos está constituido por los que pudiéramos llamar en oposición a los de simpatía sentimientos antiéticos de *antipatía*. Su carácter distintivo es el de hacernos alegrar de los males, y entristecer de los bienes de las personas a las cuales se refieren. Pudiera, pues, decirse que son sentimientos de anticondolencia y de anticongratulación. El odio no es más que un sentimiento de antipatía dirigido largo tiempo a una determinada persona o grupo, y caracterizado por su especial intensidad.

El sentimiento resultante del conjunto de sentimientos que simultáneamente existen, referentes a las partes somática y psíquica de nuestro yo (sentimientos corporales, intelectuales, estéticos y éticos) se denomina «sentimiento del yo» o de la «personalidad». Éste puede ser, a su vez, agradable o desagradable; así, por ejemplo, es placentera la creencia en nuestra propia salud, belleza, sabiduría, bondad, prudencia, y en todo cuanto nos acerque a nuestro ideal. Por el contrario, a medida que nos sentimos alejados de este ideal, tanto más desagradable resulta el sentimiento de nuestro yo.

El sentimiento de la personalidad de un hombre puede ser juzgado e influido pedagógicamente de dos maneras. De una parte, puede tratarse de su constitución, es decir, del grado de intensidad de los diversos sentimientos que lo integran (o dicho de otro modo: de cuál es el ideal predominante), y, en segundo lugar, puede tratarse también del modo cómo el sujeto reacciona ante el apartamiento forzado de este ideal.

En cuanto hace referencia a la *constitución del sentimiento del yo*, se dice que un hombre es *sensual* cuando los sentimientos corporales desempeñan un papel predominante en la integración de aquél. Aquí se denomina también *sensualidad* la excesiva tonalidad afectiva de las representaciones de opulencia y de honores externos, así como también de las alabanzas y castigos. El hombre sensual es, por lo tanto, casi siempre, egoísta. Cuando entre los sentimientos altruistas predominan demasiado los sociales sobre los de simpatía, podemos hablar de una clase especial de egoísmo: egoísmo familiar, chauvinismo, etc.

Si los sentimientos estéticos se encuentran hipertróficamente desarrollados, o, cuando menos, sobrevalorados, de modo que la valorización estética de las cosas y los hombres predomina sobre todas las restantes valorizaciones posibles—estéticas, lógicas, etcétera—llamamos a un hombre de este género un «esteta». La calificación de los hombres en los cuales predominan los sentimientos intelectuales o éticos, de un modo absoluto, sobre todos los demás, no deja de hacerse también sin cierto resabio de censura. Incluso la ausencia absoluta de sentimientos corporales, la falta completa de sensualidad, no satisface tampoco el ideal del hombre completo.

Para que los sentimientos corporales no desempeñen un papel demasiado importante en la consciencia, se recomienda satisfacer ya en los niños pequeños, sus necesidades corporales, antes de que alcancen una intensidad demasiado grande: de sujetos hambrientos no puede, en efecto, esperarse que coloquen en primer plano sus sentimientos intelectuales o éticos. También por un procedimiento inverso, cuando se favorece la presentación o simulación de los sentimientos intelectuales y éticos, premiando y halagando su existencia, se concede a los sentimientos corporales una excesiva predominancia en la constitución del sentimiento del yo.

El desarrollo desmesurado de la sensualidad conduce al autoerotismo. Las partes integrantes del sentimiento del yo que sirven para hacer desear al sujeto una mejora en su situación social, con vistas sobre todo al *futuro*, constituyen lo que se designa con el nombre de sentimientos de noble *ambición*; éstos se consideran excesivos y degeneran en *codicia* cuando frente a ellos quedan demasiado relegados a segundo término los sentimientos morales y de simpatía.

La influencia pedagógica sobre la constitución del sentimiento de personalidad debe ejercerse proporcionando al alumno un ideal, sea éste el constituido por el propio maestro, quien con sus pensamientos y conducta procurará excitar la admiración y el deseo de imitación por parte del niño sea también cualquier otra persona, histórica o no, que éste tome como guía para su actuación.

Ya hemos visto antes que en el sentimiento de personalidad o del «yo», dejando aparte su constitución, es preciso considerar su grado de placer o desplacer, y, además, el modo cómo se comporta ante el *alejamiento* forzado del ideal sobre el cual asienta.

A un hombre que se identifica en extremo con su ideal, le lla-

mamos orgulloso, soberbio, arrogante, fantástico y vanidoso. Por el contrario, un hombre que no reacciona ante el alejamiento de su ideal, merece el calificativo de «desilusionado» o «sumiso».

La verdadera y justa valoración, el término medio, pudiéramos decir, entre ambos modos de ser, constituye la característica del hombre consciente y ponderado. La esperanza de acercarse, con el tiempo, a la consecución del ideal ocasiona la «confianza en sí mismo», y la ausencia de ella es responsable, en cambio, de la «timidez» y la desanimación o cobardía.

El deseo de un hombre de ser visto y juzgado desde el punto de vista ético por los demás mejor de lo que en realidad debe serlo, recibe el nombre de «hipocresía». La intención de aparecer con excesiva humillación ante otra persona, al objeto de adularla y lograr que, por compensación, aprecie al que así se degrada, se denomina «servilismo».

La idea de que nuestra valía es debidamente apreciada, o, por el contrario es ignorada por el resto de los hombres, halaga o hierre, respectivamente, a nuestro amor propio. Un amor propio insatisfecho puede ser la consecuencia de la vanidad y de la soberbia. En cuanto al orgullo, acostumbra a ser producido por la falsa idea de que el propio sujeto vale más que sus congéneres desde el punto de vista de sus capacidades intelectivas.

El niño, que al principio es completamente inconsciente, carece por esta misma razón de confianza en sí mismo. Ésta crece con el número de disposiciones y aptitudes que él cree descubrirse; no hay duda que el conocimiento de sus capacidades da al niño, paulatinamente, el sentimiento de su poder. Precisamente la gran fuerza educadora del juego se basa en este hecho en tanto que desarrolla la actividad espontánea. También en las lecciones y en la ejecución de los trabajos escolares encuentra la pedagogía de los sentimientos y la de la atención ocasiones sobradas para favorecer la actividad espontánea. El niño debe, en lo posible, prepararse y estudiar por sí mismo lo que tiene que aprender, y no ser educado de forma que se le eviten estos esfuerzos de aprendizaje. Sobre esto es preciso aún hacer dos advertencias: por las razones anteriormente expuestas, debe evitarse impulsar al alumno al establecimiento de falsas asociaciones; de otra parte, no deben darse al niño problemas superiores a sus fuerzas, pues en tal caso corremos el peligro de desanimarlo y engendrar en él un estado depresivo.

AFECTOS

En un complejo perceptivo o representativo normal, provisto de tonalidad afectiva, podemos mediante la introspección analítica distinguir con bastante claridad los elementos perceptivos o representativos de un lado, y los afectivos del otro. Pero, además de éstos, existen complejos de sentimientos, sensaciones y representaciones en los cuales tal distinción o separación es imposible o, cuando menos, muy difícil de establecer. Los afectos consisten en un contenido sensorial o representativo que les sirve de base y, además, de un limitado complejo de sentimientos y de sensaciones corporales, orgánicas, musculares o articulares. De otra parte, se caracterizan también por la extraordinaria intensidad y relieve que adquieren en la consciencia.

Tales afectos son: la beatitud, la admiración, la cólera, la rabia, el espanto, la esperanza, la aflicción, la angustia, la sorpresa. La división psicológica de los afectos es una de las más difíciles de establecer, y puede decirse que constituye uno de los problemas aun no resueltos de nuestra ciencia. Una tentativa de diferenciación de los afectos puede basarse, evidentemente, en el tono, placentero o desagradable, del sentimiento a ellos adherido; de otra parte—con relación a los elementos de sensación que contienen—pueden distinguirse también los afectos en excitantes y depresivos. Pero resulta difícil incluir todos los afectos en las cuatro categorías que acabamos de mencionar.

La propiedad más importante de los afectos es, como ya hemos indicado, que mientras existen dominan por completo el campo de la consciencia. Precisamente los afectos se distinguen de un sentimiento muy intenso en que éste nunca se encuentra completamente sólo en la consciencia, en que no implica tampoco una expresión motora forzada, y, finalmente, en que su descarga

puede ser inhibida, mientras que un afecto cuya descarga es inhibida, deja en el mismo instante de ser tal afecto.

En toda prueba y en todo examen de los cuales dependa una decisión importante para el sujeto juegan, como es natural, los afectos de miedo y esperanza—que no pueden separarse de la idea del fracaso o del éxito en la prueba—un importantísimo papel. En algunos hombres domina de tal modo la consciencia, que pueden alterar profundamente su funcionamiento y ser la causa de que aquéllos demuestren únicamente una pequeña parte de su real saber y valía; en tales casos, ni que decir tiene, el examen o prueba no logra la finalidad propuesta y pierde, de hecho, todo su valor.

El dominio de la consciencia por parte de los afectos se manifiesta de dos maneras. Las percepciones o representaciones unidas a éstos adquieren en primer lugar una completa preponderancia sobre las demás, y acaparan enteramente la atención; en segundo lugar, sólo son evocados y reproducidos los contenidos representativos que sirven para aumentar todavía más la intensidad del afecto, y en modo alguno lo son los que servirían para contrarrestarlo.

El hombre que se encuentra preso por un afecto (el hombre emocionado, digámoslo de una vez), sólo percibe, pues, una porción del medio que le rodea, y se hace cargo de su situación de un modo mucho más imperfecto que el hombre sereno o tranquilo. De otra parte, aquél interpreta todo lo que percibe en el sentido de acomodarlo a su afecto dominante. Cuando yo espero algo con fervor me encuentro inclinado a no considerar ni atender todas las circunstancias que pueden hacer desvanecer mi esperanza. Si me espanto violentamente, es fácil que la causa de mi terror aparezca ante mis ojos agrandada y no correspondiendo a su valor real. El amor y el odio, cuando llegan a ser afectos, son ciegos y no ven ni quieren ver nada que se oponga a querer a lo amado o a odiar al aborrecido.

Esta falsificación, pase la palabra, de las percepciones provistas de afecto lleva como consecuencia el hecho de que los recuerdos de las mismas son también intensamente deformados, y no corresponden, en modo alguno, a la realidad. Pero, dejando aparte esto, los contenidos deformados de un acontecimiento engendrador de un afecto, así como también los de hechos que únicamente han despertado sentimientos, permanecen conservados

más tiempo en la memoria, y se encuentran más relacionados o asociados entre sí que los restantes, de modo que cualquier parte de ellos posee en alto grado la tendencia a evocar y reproducir el resto, es decir, a reintegrar a la consciencia todo el complejo.

Los afectos se manifiestan en general, como sabemos por la experiencia diaria, muy claramente en los gestos y alteraciones corporales externas (e internas) a que dan lugar. Los afectos excitantes se traducen en un aumento de la energía del tono muscular y de la inervación de los músculos cutáneos, en la mayor intensidad de las contracciones cardíacas, en la dilatación de los vasos capilares de la superficie del cuerpo, y sobre todo de la cara, con el enrojecimiento consiguiente de ésta. En cambio, son signos distintivos de los afectos depresivos la disminución de la fuerza de las contracciones cardíacas, la anemia de los músculos y de la piel, y por tanto, la palidez. Además de esto aparecen también como característicos de distintos afectos los siguientes signos: para la cólera, el apretamiento de los puños; para la alegría, la risa; para la tristeza, el llanto; para la espera, la inmovilidad de la dirección de la mirada, etc.

Según la tendencia a los afectos, y según que predominen unos u otros en cada sujeto, distinguimos diversas clases de *temperamentos*. Puede decirse que los temperamentos se encuentran en igual relación con los afectos, que el optimismo y el pesimismo con los sentimientos.

No es posible negar que los hombres que se inclinan con frecuencia y con gran intensidad a los afectos (1), acostumbran a encontrarse en un nivel de cultura bastante bajo. Por esta razón, debe ser uno de los objetivos de la educación, el de lograr que los afectos sean refrenados, dominando su expresión. Pero de todos modos no debe confundirse este propósito con la consecución de un verdadero indiferentismo *sentimental*. En efecto, es posible que alguien *sienta* y distinga con toda intensidad lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, y se alegre o se preocupe íntimamente, sin que por ello estos sentimientos le conduzcan a una excitación o a una depresión emotiva que perturbe y perjudique el curso normal de sus actividades psíquicas.

La educación proporciona los medios de lograr tal estado

(1) Téngase en cuenta que Lipmann usa aquí la palabra afecto en el mismo sentido que la palabra emoción.—N. del T.

de cosas. Evítense en los niños fácilmente excitables las ocasiones de engendrarse afectos; coloquéseles en un ambiente lo más tranquilo, apacible y uniforme que sea posible, y manténgaseles lejos de toda clase de excitantes psíquicos como son las lecturas de obras dramáticas emotivas, las impresiones sensoriales demasiado intensas, el alcohol, las películas truculentas, etc. Es preciso evitar en ellos, asimismo, recurriendo si es necesario a medidas energéticas, la descarga ostensible de sus afectos, ya se manifieste en movimientos expresivos, ora se traduzca por determinados actos más o menos impulsivos; ambos procesos de descarga constituyen una parte integrante del afecto, en modo tal, que si se domina ella, también queda, *ipso facto*, dominado éste.

Podría fácilmente pensarse que todo lo indicado se refiere únicamente a los afectos excitantes, como la cólera y la rabia, cuyos movimientos expresivos llaman en seguida la atención hasta del más lego. Y, sin embargo, también los afectos depresivos, como son la tristeza, el temor, la esperanza y la admiración deben ser dominados por el hombre, so pena de perder con ellos una buena parte de su energía psíquica. Los hombres que saben dominar su temor y su sorpresa se hacen igualmente acreedores de estima, por su presencia de ánimo.

Cuando los afectos o sentimientos adheridos a determinados grupos de representaciones o acciones llegan a ser tan intensos en una determinada persona, que juegan en la vida de ésta un papel importante, de modo que el sujeto en cuestión trata de abandonar todo lo demás para dedicarse preferentemente a ellos, se dice que éste padece una *pasión*. Así, por ejemplo, se habla de la pasión por la caza, por el juego, y también, de otra parte, de una apasionada sed de conocimientos o sed de saber.

ACCIONES

Los afectos representan una clase de íntima mezcla o combinación de elementos intelectuales y afectivos. Una segunda clase de tales combinaciones se encuentra formada por las llamadas impulsiones y voliciones. Éstas constituyen la base de nuestras acciones. El análisis psicológico alcanza aquí uno de sus momentos más felices, y consigue ensanchar considerablemente el círculo de sus posibilidades. El hombre no es solamente un ser que piensa, sino que es en primer término un ser que actúa; la reunión de estos dos puntos de vista conduce a la concepción de que toda psicología humana debe considerar como el último y más transcendental de sus problemas el estudio y comprensión de la conducta razonada.

Según su constitución y los elementos psicológicos o conscientes que las integran, hemos de distinguir diversas clases de acciones, y, en primer lugar, las acciones «reflejas» y las acciones «intencionadas».

Determinados estímulos y complejos de estímulos—y quizás también originariamente todos los estímulos que impresionan a nuestro organismo—ocasionan, por vía refleja, un movimiento o un grupo coordinado de ellos. En general, el organismo reacciona a las impresiones útiles con movimientos de atracción y aprehensión, propios para conservar la impresión e incluso aumentarla o intensificarla; en cambio a las impresiones nocivas reacciona con movimientos de repulsión.

Como ejemplo de *acción refleja* citaremos el movimiento de aplicación de la mano a una región dolorosa de nuestro cuerpo. Este movimiento puede resultar inútil, y, a veces, cuando se trata de una herida abierta, perjudicial inclusive. Los reflejos tienen, pues,

únicamente una utilidad general, y éste, al cual ahora nos referimos, no cabe duda que resulta muy provechoso cuando se trata, por ejemplo, de apartar un insecto molesto que nos está picando. Otros movimientos reflejos son también la succión que practican los niños de pecho, el parpadeo, etc. Los sentimientos no desempeñan ningún papel en la producción de tales acciones, o bien, es éste insignificante; en efecto, casi siempre llegan aquéllos al plano consciente cuando el acto reflejo ha tenido ya lugar. Los actos reflejos son, sin duda, los más frecuentes de los niños, y verosímilmente también de los adultos. De otra parte, su extraordinario predominio en nuestra conducta nos pasa generalmente desapercibido, por no darnos cuenta de la ejecución de la inmensa mayoría de ellos. En los actos reflejos que llegan a ser conscientes al estímulo del órgano sensorial (sensación o percepción), corresponde un movimiento acompañado de su correspondiente sensación (sensación de movimiento). Esta última da lugar, en la conciencia, a una representación cinestésica (imagen motriz) con cuya reproducción sabemos que se encuentra siempre ligada la tendencia a efectuar nuevamente el propio movimiento. Los contenidos de las sensaciones (impresiones sensoriales) y de las representaciones de movimiento (imágenes motrices), se encuentran íntimamente asociados. Esta relación de las distintas partes constituyentes del acto reflejo es la razón que explica la posibilidad de que, partiendo de las acciones «reflejas» se desarrollan acciones «reflexivas», de las cuales nos ocuparemos más adelante.

Los reflejos se encuentran próximos a los automatismos que, a su vez, pueden ser considerados como actos intencionados este-reotipados e inconscientes.

Los actos «intencionados» (Zielhandlungen) constituyen el segundo grupo de acciones que debemos estudiar. Mientras que en los actos-reflejos hemos visto que los sentimientos no tenían intervención—o era ésta tardía—en los actos intencionados la parte afectiva constituye la característica de los mismos. El contenido de tales representaciones es proyectado en el futuro, y en esto precisamente se distinguen tales representaciones de las imágenes mnémicas ordinarias. En efecto, estas últimas, como sabemos, son siempre proyectadas en el pasado. En cuanto a las representaciones de la fantasía no son consideradas como realidad por el propio sujeto, y no son, por tanto, proyectadas en ninguna época.

Entre las acciones intencionadas se distinguen los actos impulsivos y los actos reflexivos.

Las *acciones impulsivas* son acciones intencionadas en las cuales el contenido de la representación del fin es propiamente un movimiento o acto, a diferencia de las acciones reflexivas, en las cuales el citado contenido se encuentra integrado por el *resultado* de la acción. Al hablar de los juegos impulsivos, no sólo del niño, sino también del adulto, hemos mencionado un gran número de tales acciones impulsivas. Dejando aparte los actos reflejos y automáticos, no hay duda que siguen en orden de frecuencia, en nuestra conducta, los actos impulsivos. Su significación e importancia se harán quizás más visibles, desde el momento en que demos los nombres con que se distinguen a determinadas clases de los mismos.

Los impulsos más importantes del niño son: los apetitivos (alimenticios), motores (necesidad de movimiento), del juego y de la imitación. En los adultos, estos últimos impulsos pierden buena parte de su importancia, adquiriéndola, en cambio, uno nuevo: el impulso sexual.

Es especialmente importante para la educación el *impulso de la imitación*, que, en unión con los impulsos motores, permite al niño aprender el lenguaje y fijar en su sistema nervioso diversas coordinaciones motoras o grupos de movimientos importantes. Este impulso es también el que permite sacar el máximo partido y obtener un gran beneficio educativo de la enseñanza colectiva y de las prácticas colectivas, en oposición a la enseñanza y a las prácticas aisladas. Claro es que también se imitan un gran número de defectos; pero esto no merma el inmenso valor educativo del ejemplo, antes bien, lo ratifica.

También los adultos que rodean al niño deben, por lo tanto, esforzarse en observar delante de él una conducta intachable. Entonces no debe olvidarse tampoco que el niño imita acciones de los adultos que en éstos podían ser buenas, o, cuando menos, disculpables—me refiero, por ejemplo, a las mentiras necesarias o convencionales—mientras que en él no pueden, propiamente, admitirse. Esto sucede principalmente cuando la acción es imitada incompleta o insuficientemente, cuando el niño sólo observa una parte, quizás la más aparente, de la misma; pero, en cambio, deja de ver la otra, que puede ser, precisamente, la más esencial.

El *impulso sexual*, como ya hemos dicho antes, no existe, al

principio, en el niño. Crece y se desarrolla inmediatamente antes, durante y después de la pubertad, adquiriendo entonces una gran intensidad. «Las dos fuerzas máximas que mueven la vida en el mundo son: el hambre y el amor.»

El impulso sexual, como acabamos de indicar, no espera para despertarse la aparición de los signos corporales de la pubertad, sino que se manifiesta ya antes. Nos encontramos muy lejos de admitir—como lo ha hecho una moderna y conocida teoría—la existencia del impulso sexual en el niño de pecho, y, en último término, referir a él todos los demás impulsos existentes, hasta erigirlo en el único motivo determinante de nuestra actividad; pero no podemos tampoco ignorar que el placer provocado por una actividad cualesquiera de los órganos sexuales, o, cuando menos, un cierto interés por éstos, acostumbra a sentirse ya antes de la pubertad y, con frecuencia, bastante antes. Mientras que el momento de aparición de los *signos corporales* puberales (caracteres sexuales físicos) está condicionado por circunstancias de raza, en el despertamiento del *impulso sexual* (caracteres sexuales *psíquicos*) es bastante independiente de las mismas, y puede verse anticipada o retardada por influencias del medio.

La actividad y la satisfacción del impulso sexual no exigen, al principio, la intervención de un individuo del sexo contrario, antes bien, les basta con la estimulación externa de los órganos genitales del propio sujeto, que es conocida con el nombre de *onanismo*. Si prescindimos aquí de todo juicio de valorización ética y nos limitamos a meras consideraciones estrictamente psicofisiológico, podremos decir que el onanismo, mientras no sea llevado al exceso, no resulta tan perjudicial como con frecuencia se cree. Lo que se describe como consecuencia de él, esto es, la angustia y la tensión nerviosa que padecen en muchos casos los onanistas, resultan, a nuestro entender, no tanto del onanismo en sí, como del miedo a ser descubiertos, la vergüenza por el vicio solitario (auto-reproches) y el temor a las consecuencias del mismo. Podemos, pues, decir que el onanismo en la juventud, cuando el impulso sexual se ha despertado ya, y cuando la actividad normal de éste es aún imposible por falta de medios externos, resulta ser la forma menos perjudicial de actividad sexual entonces posible, a condición, claro es, de no ser practicada con exceso.

En los adultos normales el impulso sexual necesita contar,

para satisfacerse, con la concurrencia de otra persona del sexo contrario. También el onanista juvenil, ya maduro, acaba por necesitar, cuando menos, la representación imaginativa de otra persona. Pero existe una diferencia en ambos casos, y es que mientras el adulto normal toma siempre como objeto de su actividad sexual a una persona del *otro* sexo, en el niño y en el joven suele ser, todavía, indiferente la elección del sexo y, de un modo general, puede decirse que la persona elegida por éstos para su actividad sexual es tomada allí donde con mayor facilidad la encuentran, independientemente de cuál sea su sexo. Por esto son tan frecuentes las relaciones homosexuales entre los discípulos de los internados, colegios, etc., aunque, de otra parte, sería un error grosero el creer, como preconizan ciertas teorías modernas, que *toda* amistad y camaradería comportan necesariamente la existencia de un momento o factor sexual y pueden, por lo tanto, ser consideradas, en el fondo, como una forma disfrazada de relaciones sexuales.

La elección objetiva homosexual, originada por la estrecha y continuada convivencia de personas jóvenes del mismo sexo, tiene el peligro de que pueda llegar a ser fijada, es decir, que permanezca ya inmodificada en los períodos ulteriores de la vida sexual, en los cuales el sexo contrario de la persona es normalmente considerado como una circunstancia indispensable. En efecto, ya sabemos que los adultos normales sólo son capaces de sufrir la excitación sexual cuando se encuentran ante personas del sexo opuesto. Pero, como acabamos de manifestar, la *homosexualidad* adquirida en la juventud puede persistir, en determinadas circunstancias, y afianzarse cada vez más; entonces, el impulso sexual pervertido y perverso, se dirige únicamente hacia las personas del propio sexo. No debemos entrar ahora en la discusión de si, junto a esta perversión sexual adquirida, existe o no una homosexualidad congénita, y si ésta es más o menos frecuente, y debe ser considerada como la única y verdadera forma de homosexualidad.

¿Qué puede hacer el educador para contrarrestar un despertar precoz del impulso sexual de sus discípulos, ya se manifieste éste por el onanismo, ya se traduzca por la actividad genital homo o heterosexual? Hemos de recordar, ante todo, lo que dijimos al ocuparnos de la pedagogía de los *sentimientos*, y en especial de los sentimientos sexuales. Es preciso desviar, en lo

posible, de la esfera sexual, la actividad de la fantasía infantil, y para ello es preciso no presentar todo lo concerniente a este campo como un algo misterioso, antes bien, debemos esforzarnos en tratar desde el principio estos asuntos con toda naturalidad, considerándoos desde un punto de vista estrictamente científico y biológico. Un segundo medio de la pedagogía sexual consiste en desviar la atención y el interés del niño por las cuestiones sexuales, dirigiendo aquélla y éste hacia otros derroteros; cuanto más intensamente se aplique la energía espiritual del niño y del joven en otros asuntos, es evidente que tanto menor será la cantidad que de ella quede disponible para concentrarse en el campo de la actividad sexual. La vida de hombres como *Goethe* se aparta tan sólo aparentemente de esta regla; en efecto, en tales hombres la cantidad de su energía espiritual es tan inmensa que les permite atender intensamente a todos los aspectos de su vida. Por regla general, se cumple, pues, la frase «la pereza es la madre de todos los vicios» y su recíproca.

Lo que hemos manifestado a propósito de los sentimientos sexuales, puede, finalmente, aplicarse al propio impulso sexual. Como acabamos de admitir la existencia de un determinado *quantum* de energía *espiritual*, aplicado—si no hay nada que se oponga—a las representaciones sexuales, no hay razón para desechar ahora la idea de que el organismo dispone, asimismo, de una cierta cantidad de energía *corporal*, cuyo exceso se distribuye en la satisfacción de los diversos impulsos. De aquí se deduce, desde el punto de vista pedagógico, que el medio de disminuir la intensidad del impulso sexual en un niño consiste en derivar el sobrante de su energía corporal hacia la satisfacción de otros impulsos. En efecto, no existe ningún medio mejor contra la desmesurada o precoz actividad sexual que la fatiga física. Cuanto más se ocupen y cansen el niño y el joven en los juegos deportivos y gimnásticos (satisfaciendo, así, sus impulsos de movimiento y de juego), tanto menor será el papel que desempeñará en su vida psíquica el impulso sexual.

Volvamos ahora a considerar las diversas formas generales de acciones, y dirijamos nuevamente una mirada a los actos reflejos, antes de pasar al estudio de las acciones reflexivas.

Los actos reflejos acostumbra a tener por resultado la consecución o el aumento de un placer o la cesación de un dolor. Cuando el niño ha practicado muchas veces un mismo acto reflejo,

acaba por asociar a éste la idea de que, mediante el movimiento, consigue realmente procurarse o aumentar el placer deseado, o evitar en realidad el dolor temido. El niño hambriento grita al principio de un modo puramente reflejo; la sensación orgánica del hambre, unida a los movimientos vibratorios de las cuerdas vocales, forman un reflejo. Paulatinamente, sin embargo, comienza a notar el niño que sus gritos tienen como consecuencia el recibir alimento que aplacará su hambre; y esta idea se fija o asocia entonces al reflejo que, por este hecho, pasa a ser un acto intencionado. El niño gritará, desde ahora, *para* que le den su alimento, o porque *quiere* que se lo den. Y así se desarrolla, partiendo de ciertos actos reflejos, una determinada clase de acciones «intencionadas».

Ya dijimos antes que las acciones intencionadas comprendían dos clases: los actos impulsivos, que ya hemos estudiado, y los «actos reflexivos», que vamos a estudiar.

Mientras que los actos reflejos se efectúan casi siempre inconscientemente, al añadirse a ellos una intención consciente quedan transformados en actos reflexivos. La vida psíquica consciente se va enriqueciendo así paulatinamente, y la conciencia acabaría por verse sobrecargado si, al propio tiempo, no tuviese lugar una descarga por un procedimiento inverso.

Las acciones intencionadas que son repetidas con frecuencia, se van acercando paulatinamente a los actos reflejos, y se convierten en *automatismos*, cesando de ser conscientes, y olvidando el sujeto su finalidad inmediata, de modo que sólo son utilizadas por éste como un medio de conseguir otros fines. El andar, comer, vestirse y tantas otras «funciones ordinarias», así como también el leer, escribir, etc., que al principio tuvieron que ser penosamente aprendidos, y fueron objeto de la ejecución de acciones voluntarias, van siendo cada vez más automatizadas, a medida que se va dominando el proceso de aprendizaje o de entrenamiento. Esta descarga de la conciencia tiene, además, la provechosa consecuencia de que el espíritu no necesita seguir preocupándose por la consecución de las finalidades inmediatas (que tienden a ser satisfechas por las citadas acciones), y puede, así, dedicarse a cuestiones cada vez más amplias, cuyas soluciones aparecen lejanas y requieren, para conseguirse, la ejecución de actos que ahora ya no constituyen por sí mismos un problema para el espíritu.

Las acciones *reflexivas* son las acciones intencionadas que se ejecutan, no por sí mismas, sino por la finalidad que representan. Es decir, que la intención que las determina es la de obtener con ellas *un resultado*, contrariamente a lo que sucede en los actos impulsivos, que son ejecutados para satisfacer meramente el impulso que los determina. Además de por la distinta naturaleza de su finalidad, se diferencian los actos reflexivos de los actos impulsivos por la presencia, en los primeros, de un «motivo». El motivo de una acción reflexiva es un contenido sensoperceptivo o representativo, provisto de una tonalidad desagradable, que aparece inhibido o irrealizado en la representación del fin de la acción (intención), aunque en realidad se encuentra íntimamente relacionado con éste, no siendo raro que ambos elementos (motivo e intención) formen un complejo, tan íntimo y estrecho, que el análisis psicológico sea incapaz de diferenciarlos en él. Otro es el caso en las acciones impulsivas: si admitimos, y es mucho admitir, en éstas la existencia de un motivo, podemos afirmar, desde luego, que no existe una relación interna, consciente, entre la sensación o representación determinante del acto y el movimiento o acción de éste; en efecto, justamente la diferencia esencial entre las acciones impulsivas y las reflexivas, consiste en la ausencia, en las primeras, de una representación del *resultado* (fin) de las mismas, y, por tanto, en la imposibilidad racional de admitir en ellas un *motivo*, consciente e independiente. Naturalmente que, considerándolas desde un punto de vista objetivo, las acciones impulsivas tienen también una causa; pero, como acabamos de decir, ésta es inconsciente o no es reconocida como tal por parte del sujeto que las ejecuta.

Según el motivo determinante, distinguimos dos clases de acciones reflexivas. El motivo puede ser o una sensación o una representación provistas de tono afectivo desagradable. En el primer caso, la intención que guía la ejecución del acto reflexivo es la de suprimir la presencia del estímulo causante de tal sensación, una persona que me encoleriza, por ejemplo. Cuando el motivo es una representación desagradable, la intención que preside la ejecución del acto reflexivo es la de no percibir precisamente tal motivo, o la de considerar como realmente percibido lo contrario de lo que aquél significa. Así, por ejemplo, ante la perspectiva de permanecer un año más en la misma clase o escuela se presenta el propósito (intención) de ser trasladado a otra.

Ofrece importancia el hecho de que las sensaciones *agradables* o *placenteras* no actúan como tales, motivando actos reflexivos. La posesión de un objeto bello no despierta en mí ningún *deseo*, y por tanto, no motiva en mí ninguna acción; si ésta tiene lugar es por vía indirecta, imaginándome que la posesión no será duradera, que el objeto no me pertenece, o cualquier otra idea que tenga un contenido afectivo *desagradable* para mí.

Desde otro punto de vista distinguimos también las acciones reflexivas «externas» de las «internas». En las primeras, la ejecución de las mismas se traduce por un movimiento o un grupo de movimientos del cuerpo, visibles. En cambio, en las acciones reflexivas «internas» estos movimientos no pueden hacerse o tienen que ser aplazados o inhibidos, de modo que la acción, cuando menos transitoriamente, debe terminar en un *propósito* o creencia.

Esta clase de acciones reflexivas internas nos conduce al grupo de acciones para las cuales proponemos reservar el calificativo de «volitivas». Hay que advertir, no obstante, que no consideramos a estas acciones volitivas o voluntarias como una tercera clase de acciones intencionadas, sino que interferimos, por así decirlo, o mejor, cruzamos la división de éstas, hasta ahora seguida, en «impulsivas» y «reflexivas», con otra base de clasificación, según la cual las mismas se dividirían en acciones intencionadas «ordinarias» y acciones intencionadas «voluntarias» propiamente dichas.

En las acciones intencionadas ordinarias puede decirse que sólo conocemos, es decir, sólo tenemos consciencia de la intención o el deseo de procurarnos un placer. Cuando se trata de una acción reflexiva podemos conocer, además, el motivo desagradable asociado (en relación de causa a efecto) a la citada intención, y también el movimiento efectuado; pero en cambio ignoramos los miembros intermedios de la cadena asociativa existente quizás entre dichos términos. En la acción volitiva se añade, a los citados elementos conscientes, otro bien característico, a saber: la «aspiración a un fin». ¿Cómo se explica este particular proceso de la conciencia?, o, dicho de otro modo: ¿qué es lo que transforma una acción intencionada ordinaria en una acción voluntaria?

En las acciones intencionadas ordinarias la realización del deseo tiene lugar de un modo tan inmediato, que casi podemos considerar como una particularidad característica de las mismas el hecho de que la tendencia determina por vía, que casi pudiéramos

decir *refleja*, los movimientos apropiados para realizarse, sin que intervenga o apenas en ello la consciencia.

Así puede decirse que efectuamos inconscientemente la mayor parte de las acciones intencionadas que llenan nuestra conducta diaria, como son: el levantarse y el acostarse, el vestirse y el desnudarse, el comer, el ir y volver al despacho o taller donde trabajamos, e incluso a veces, nuestro propio trabajo profesional cotidiano. Por mi parte, creo que para la inmensa mayoría de los hombres pueden transcurrir días y semanas sin que tengan ocasión de «querer»—en el sentido en que aquí empleamos esta palabra—, y, por lo tanto, de ejercitar su voluntad.

Muchos hombres, todos aquellos que «siguen la corriente», se encuentran muy a gusto ante tal situación; para ellos la vida no es causa de ningún conflicto y, de otra parte, están muy lejos de buscárselos. Otro es el caso de los «románticos», los cuales sufren con la monótona uniformidad de la vida y se ingenian para procurarse situaciones en las cuales sea necesario ejercitar la voluntad y tomar decisiones, si es que su vivir no les depara éstas ya en cantidad suficiente. Puede decirse de ellos como Fausto: «Voy siempre del deseo al goce, y de éste, nuevamente, al deseo».

Únicamente cuando entre la representación del deseo y su realización se interponen dificultades de orden físico o psíquico, obstáculos o preocupaciones, es cuando se nos hace consciente la tendencia antes citada del deseo de convertirse en acto, mediante la ejecución de los movimientos necesarios para su satisfacción, y la manera cómo esta tendencia se hace consciente es justamente la característica «aspiración a un fin», propia de las acciones voluntarias.

Como quiera, pues, que el acto voluntario se caracteriza por esta aspiración consciente a un fin, la cual, a su vez, es ocasionada por la presencia de dificultades o causas inhibitoras, no hay duda que avanzaremos notablemente en la comprensión del mecanismo de las acciones voluntarias, si consideramos ahora con un poco de calma las diversas clases de inhibiciones posibles.

Las *inhibiciones*, como ya hemos indicado hace un momento, pueden consistir en obstáculos (de orden físico) o en preocupaciones (de orden psíquico). De otra parte, nos parece oportuno recordar ahora la división, antes establecida, de las acciones reflexivas en externas e internas. Cuando los impulsos motores deter-

minados por la representación del fin (deseo) tropiezan con *dificultades físicas* (obstáculos) que pueden, no obstante, ser dominadas, de modo que en definitiva se limitan a entorpecer solamente la ejecución del acto, resulta entonces éste un «acto voluntario externo», derivado de una acción reflexiva externa.

Pero si no es posible dominar tales obstáculos físicos, y se necesita entonces aplazar la ejecución del acto hasta más adelante, tendrá lugar en este caso una «acción voluntaria interna», es decir, «un propósito» (decisión no cumplida inmediatamente por imposibilidad material).

Las *inhibiciones psíquicas* (preocupaciones o escrúpulos) pueden consistir en representaciones con tonalidad afectiva, de distinta naturaleza. Así, por ejemplo, pueden ser representaciones de los obstáculos físicos con que se tropezará para ejecutar la acción deseada.

También puede tratarse de representaciones de las *consecuencias* que pudiese tener la realización del deseo, y en tal caso dichas representaciones pueden ser de naturaleza egoística o altruista, es decir, pueden hacer referencia a las consecuencias que el acto acarreará a la persona que lo ejecuta o a sus semejantes, o a la humanidad en general. Estas últimas preocupaciones constituyen un tránsito a los escrúpulos de orden ético o moral, en el sentido más estricto de la palabra.

Finalmente, la realización de un deseo puede verse inhibida también por la aparición simultánea en la consciencia de otro deseo, cuyo contenido sea tan diferente del de aquél, que resulte imposible realizar ambos al propio tiempo. En tales ocasiones hay que decidirse entre los dos, y debemos efectuar entonces una selección o «acción electiva». Mientras que en las simples acciones intencionadas únicamente se trata de decidir si se ejecutará o no un acto, en esta otra clase de acciones precisa decidir *cuál* es el acto que va a ejecutarse.

Como quiera, empero, que ya hemos visto la interferencia existente entre las dos divisiones de los actos intencionados (en ordinarios y voluntarios, de una parte, y en impulsivos y reflexivos, de otra), se comprende que en el terreno de las acciones voluntarias debamos también efectuar una distinción entre las que resultan de *querer un hecho* (Tatwillen) y las que derivan de *querer un resultado* (Erfolgwillen). En el primer caso, el contenido de la representación del fin (deseo), es el movimiento, es de-

cir, la acción misma, mientras que en el segundo caso es el *resultado* de este movimiento o acción.

Y como se comprende, ofrece importancia, no sólo desde el punto de vista jurídico, sino también desde el punto de vista pedagógico, la distinción de si un alumno da a otro una bofetada, por el gusto de dársela, o para arrancarle un par de muelas enfermas. Hemos de creer como *querido*, en cada caso, el contenido de la representación agradable del fin, es decir, el contenido del deseo. Este contenido es siempre el apartamiento de un dolor o el logro de un placer. Junto a una experiencia desagradable se da siempre la tendencia o deseo de hacerla desaparecer; esta tendencia, al principio inconsciente, se transforma inmediatamente en acción, o si se oponen dificultades para su realización, se hace consciente y da lugar a una volición.

La diferencia entre la «voluntad del hecho» y la «voluntad del resultado», es también importante desde el punto de vista de la psicología individual, y conduce, según que en un determinado hombre predomine esta o aquella clase de voliciones, a la diferenciación de los tipos de hombre de hechos (hombre de acción) (Tatmensch) y hombre de resultados (Erfolgsmensch). Aclarando estos conceptos, diremos que el hombre de acción es el hombre activo, en el cual toda la energía es dirigida a conseguir la más inmediata realización de las cosas que le interesan; pero su interés queda agotado aquí sin extenderse a considerar las consecuencias que de tales acciones pueden derivarse.

Conocemos este tipo en todas las formas de actividad humana: en los educandos conduce a una educación desordenada y heterogénea, sin preocuparse de observar un plan o finalidad pedagógica; en las personas doctas ocasiona con frecuencia disquisiciones y esfuerzos especulativos estériles, y al comerciante especulador le interesa más la especulación en sí que las ganancias que de ella pudieran derivarse. Y no hemos de insistir tampoco acerca de la facilidad con que podemos encontrar tipos de estas dos clases de hombres en otros campos de la actividad humana, como son la historia y la política, entre los caudillos y conquistadores de una parte y los diplomáticos de la otra. El hombre cauteloso, dirigido siempre a considerar el *resultado* de sus actos, se mantiene en gran número de ocasiones a la expectativa; el hombre de acción, en cambio, de nada está tan lejos como de la inactividad. De esta suerte vemos que tales tipos son próximos parientes de los que

más adelante estudiaremos (y opondremos mutuamente) con los nombres de «reflexivos» e «impulsivos».

Siempre que deseemos conocer lo que en cualquier proceso volitivo complicado constituye propiamente una volición, y lo que es el motivo de la voluntad, debemos preguntarnos cuáles son los deseos o intención de lograr una finalidad agradable y las sensaciones o representaciones de tonalidad afectiva desagradable (causas de aquéllos) que se encuentran, en aquel momento, en el plano de máxima intensidad de la consciencia. Esto es causa de que los demás puedan, en muchas ocasiones, conocer mejor que nosotros mismos cuáles son nuestras intenciones y los motivos de las mismas. Nosotros nos hallamos fácilmente dispuestos, sobre todo cuando existen varias intenciones convergentes hacia un mismo fin, a infrastimar y disimular los motivos y deseos egoístas de nuestras acciones, encubriéndolas muchas veces con una capa de pseudoaltruismo, y tratando así, mediante un autoengaño, de elevar, ante nuestros ojos, el valor ético de las mismas. Los niños parecen especialmente predispuestos a tales procesos de auto-ilusión.

Después de haber considerado en las líneas que anteceden lo esencial del contenido, deseos y motivos de nuestras acciones, debemos ahora detenernos un momento en el estudio de la forma cómo éstas se desarrollan. Desde luego diremos que ésta se encuentra principalmente determinada por la firmeza de la unión asociativa entre la tendencia (deseo o intención) y la representación del movimiento que la satisface.

Para que la acción sea completa es preciso que poseamos las representaciones de los movimientos (imágenes motrices o cinéticas) que la integran, es decir, que debemos contar, no solamente con las representaciones o imágenes de la *apariencia* de tales movimientos, sino también con las de la *disposición* de éstos, que tengo que realizarlos yo mismo. Una acción intencionada, y, sobre todo, un acto voluntario, pueden tener lugar únicamente cuando son representables (y representados) los movimientos corporales y los actos parciales necesarios para la *realización* de la representación del fin (Zielvorstellung = intención, tendencia).

Y esto no solamente se aplica a los actos impulsivos, en los cuales, como sabemos, el movimiento en sí constituye el contenido de la tendencia o intención, sino que también es válido para las acciones reflexivas. En efecto, en éstas, las representaciones de

los movimientos necesarios para la consecución del resultado constituye una parte fundamental del proceso psíquico que las integra; y ya hemos visto antes que la propia acción se desencadena por la particularidad que tiene toda representación de movimiento de dar lugar a la ejecución de este mismo movimiento.

Cuando en cualquier estado de conciencia de una acción intencionada, por otra parte completa, faltan estas representaciones del movimiento (imágenes cinéticas) no hay que decir que la acción se desarrolla incompletamente y queda detenida en el estado de *deseo*. Nosotros no podemos «querer», sino solamente «desear» que mañana haga sol. El alumno, el día de la proclamación de premios no puede querer que le den uno, y sí solamente desear que se lo den, o temer que no se lo den. Igualmente, el acróbata que no tiene perfectamente dominado un difícil salto o ejercicio, tampoco puede «querer» que le salga bien hoy; en efecto, como quiera que no sabe ejecutar aún debidamente los movimientos convenientes para este fin, no ha experimentado aún las correspondientes «sensaciones» y no posee tampoco las «representaciones» cinéticas, únicas que podían darle la seguridad de ser capaz de efectuar convenientemente el deseado ejercicio gimnástico.

VOLUNTAD

Como ya se desprende de lo dicho en el capítulo precedente, consideramos el acto volitivo desde un punto de vista completamente mecanicista, es decir, comenzamos por suponer que, conociendo todos sus elementos (motivos, intención e inhibiciones), podemos predecir la acción que va a resultar; por ejemplo, si se trata de una acción selectiva, cuál de éstas va a verificarse. Esto quiere decir que nos inclinamos a aceptar la teoría del determinismo y negamos la concepción, indeterminista, del libre albedrío, la cual supone que, en completa igualdad de circunstancias, cabe variar la acción resultante de las mismas.

Según nuestro criterio, se efectuará una acción intencionada simple siempre que exista, en primer lugar, una tendencia o representación de un fin con tonalidad agradable; ésta ocasiona la reproducción de una representación de movimiento, cuyo contenido es el movimiento necesario para la consecución de la finalidad propuesta; la representación cinética se transforma entonces en el correspondiente movimiento, y la acción se efectúa.

Únicamente puede ser impedida cuando a la tendencia de tonalidad afectiva agradable se asocian otras representaciones—consideraciones de orden moral, o la visión de las consecuencias que puede tener el hecho, por ejemplo—las cuales tengan un contenido afectivo desagradable, hasta tal punto que la desagradabilidad de éste sea más intensa que la agradabilidad del deseo. El hecho de que estas representaciones asociadas al deseo sean o no reproducidas, y la intensidad del tono afectivo de las mismas dependen de la inteligencia y *del carácter* del hombre considerado, es decir, de su capacidad representativa (imaginación), del papel que en su vida psíquica desempeñen las representaciones morales, de su tono afectivo, etc.

También en el caso de las acciones electivas nos parece fuera de duda que triunfa, finalmente, la tendencia que contiene un tono afectivo agradable más intenso, o que se encuentra asociada a más representaciones agradables (o a menos desagradables).

Mas esta concepción determinística no deja de reconocer que una acción puede ser influida por algo más que por el motivo y por la tendencia. En efecto, también sabemos distinguir, de estas acciones intencionadas generales, las acciones voluntarias, en las cuales entran en juego, además, las inhibiciones, y, sobre todo las inhibiciones de naturaleza y origen psíquico. Cuando, por ejemplo, se quieren oponer las acciones de los hombres a las de los animales, designando las primeras con el calificativo de «libres», debe advertirse a los partidarios de tal oposición que los actos de los animales son obligados, en el sentido de que siguen los impulsos sensoriales y se encuentran perfecta y únicamente determinados por el motivo y por la representación del fin (tendencia), mientras que las acciones del hombre, por el contrario, se encuentran también determinadas por la personalidad de éste.

Coincidimos, pues, con los partidarios de la teoría del «libre albedrío», en afirmar que el hombre es «libre» en el sentido de que es el «yo» quien decide si debe o no hacerse una acción, y cuál de los posibles actos debe efectuarse en un momento dado. Pero la teoría del libre albedrío, si quiere mantenerse en un campo puramente psicológico y no ético, contiene aquí un punto obscuro que, casi puede decirse, la invalida por completo. En efecto, desde un punto de vista ético puede satisfacerme la idea de que el «yo» sea quien, en último término, decida. La ética no siente interés alguno en proseguir sus investigaciones y averiguar en virtud de qué decide este «yo», ni en descubrir, tampoco, en qué consiste él; pero si esta actitud le permite *considerar* al «yo» como libre, no le da derecho para afirmar que lo *es* en realidad. Si la ética o la filosofía tratan de llegar más allá en sus disquisiciones y comienzan a preocuparse por los problemas del origen y constitución del «yo», de la personalidad y del carácter, y a considerar a estos elementos como producto de una acción extratemporal y libre, puede decirse que se salen de sus límites y atribuciones como ciencias.

De otra parte, el sistema de la psicología empírica no concede ningún espacio ni beligerancia a tales estudios metafísicos. La psicología ni puede contentarse con *considerar* al «yo» como libre, ni puede sentirse satisfecha con una explicación metafísica que, en

realidad, no es una explicación. Desde el punto de vista psicológicocausal, no debemos pararnos en la consideración del «yo», sino que debemos seguir adelante y preguntarnos qué es éste y cómo ha llegado a formarse; pertenece, en efecto, al modo de ser la psicología experiencial el pensar de un modo causal, dirigiéndose, a partir del fenómeno, en busca de la causa que lo produce. El psicólogo *tiene que ser* determinista.

Así se encontrará que el «yo», o sea la «personalidad», no es mas que un conjunto de constelaciones de representaciones y sentimientos, muy determinados en un momento dado, pero susceptibles de variar en los diversos períodos de la vida. Las partes más constantes de estas constelaciones, y que sobre todo contienen representaciones de carácter moral, junto con los tonos afectivos a ellas adheridas, es lo que se designa con el nombre de *carácter*. También el carácter es completamente condicionado, desde el punto de vista causal, por las disposiciones heredadas y por las influencias del medio, y, sobre todo, por la clase de educación recibida. Si en muchos casos no nos es posible llegar a conocer la causa de cada rasgo del carácter de un hombre, ello no obstante, son tantos los detalles y particularidades de éste que se explican por la intervención de los factores antes dichos, que no nos parece justificada la admisión, para explicar aquéllos, de supuestas causas que se hallan fuera del dominio de nuestra experiencia.

El yo, y sobre todo el carácter, influyen el curso del proceso asociativo de tal modo, que en realidad un acontecimiento que al principio puede despertar la misma tonalidad afectiva en dos hombres, es capaz, no obstante, de determinar en uno de ellos una acción que el otro no ejecutaría, o viceversa; es decir, que el «yo» de un hombre determina en realidad su modalidad de conducta.

Es posible, quizás, representarse el curso del proceso considerando *primeramente* que una determinada sensación o representación provista de una determinada tonalidad afectiva tiene como consecuencia, *siempre*, el mismo impulso o decisión voluntaria. Si esta voluntad, no obstante, conduce a no ejecutar la acción, y si ésta se efectúa o no completamente, son hechos que dependen en esencia de que se asocien o no a la sensación o representación primitiva otras que pueden ser evocadas y de si están o no y cómo provistas del correspondiente tono afectivo. Si el tono sentimental de estos contenidos reproducidos es suficientemente in-

tenso, y es además opuesto al determinante de la acción, puede suceder que ésta sea «inhibida».

Si llegamos a explicar también, desde un punto de vista causal, el «yo» y el carácter, o, cuando menos, si llegamos a comprender la posibilidad de tal explicación, es evidente que con ello habremos derribado los últimos puntos de apoyo de la teoría del libre albedrío. Y no obstante, lo cierto es que ésta sigue contando con numerosos partidarios, a los cuales repugna aceptar la teoría determinista. Vamos a ver por qué.

A nuestro entender, la razón por la cual se hace a muchos tan cuesta arriba la admisión de dicha teoría, estriba en el hecho de que, en realidad casi todas, o cuando menos la mayoría de nuestras acciones voluntarias, nos dan la impresión de haber sido hechas con una completa «libertad» por nuestra parte. Esta impresión no prueba nada, sin embargo, en favor del libre albedrío. Antes bien, demuestra que también nuestra voluntad es sólo un miembro de la cadena de procesos conscientes (ligados por relaciones de causa a efecto), que igualmente se desenvolverían sin la presencia de su esfuerzo. Basta pensar en un caso en el que falte esta impresión de libertad de acción, o incluso exista la impresión de que determinado acto es ejecutado forzosamente; esto sucede cuando alguien es obligado por una imposición *externa* a ejecutar algo que *no* desea. Pues bien, no hay duda de que la impresión de libertad depende exclusivamente de la ausencia de *esa imposición*, es decir, de que *pueda hacer lo que yo quiera*, y esta posibilidad no la niega tampoco el determinismo.

La impresión de libertad tiene, por lo tanto, muy poco que ver con la cuestión de la libertad de la *voluntad*, y supone únicamente una libertad de *acción* que nadie ha pensado en negar. Pero entiéndase bien; esa misma impresión de libertad acompaña tanto más intensamente a una acción, cuanto más inequívoca y claramente determinada es ésta: se presenta, por lo tanto, con la máxima intensidad en las llamadas acciones voluntarias simples, y también en las acciones selectivas, cuando una de las tendencias entre las cuales ha de elegirse es, con mucho, la más intensa. Por el contrario, si las intenciones o tendencias en liza son aproximadamente iguales en intensidad, y precede consiguientemente a la decisión un largo período de duda, disminuye considerablemente la sensación de libertad durante la acción; pero en cambio se observa después de ésta un particular estado de «consciencia de li-

bertad»; en efecto, tras los actos de este género, cuando el sujeto ha llegado a decidirse tan sólo a regañadientes y después de una larga y pesada deliberación, es frecuente que él mismo diga que «en justicia» habría podido decidir precisamente lo contrario. Esto prueba también, únicamente, que el hombre casi nunca conoce claramente todos los motivos actuantes en un momento dado y determinantes de su decisión.

A esto se agrega otra circunstancia capaz de convertir a muchos al credo de la teoría del libre albedrío. Es un hecho notable y característico que el hombre ingenuo cree que los procesos cuyas leyes de evolución desconoce tienen lugar y se desenvuelven efectivamente sin arreglo a ninguna ley. La ciencia despierta en todas partes el problema de explicar causalmente lo que parece al hombre ingenuo obra de la casualidad. Así no debe extrañarnos que la voluntad aparezca también a éste al principio, libre, casual y no reglamentada; pero, de otra parte, la ciencia no debe detenerse aquí, sino que debe intentar someter la voluntad al criterio de explicación causal, y encontrar ésta. Spinoza afirma: «Los hombres se creen libres porque son conscientes de sus deseos y de su voluntad, pero están muy lejos de pensar en las causas que les obligan a desear y a querer de un determinado modo, justamente, porque éstas les son desconocidas».

Finalmente, es frecuente que se arguya también contra el determinismo que éste invalida el derecho a la aplicación de castigos, toda vez que no es posible hacer responsable a un hombre de acciones que comete, por así decirlo, de un modo fatal e inapelable. Antes de entrar en la discusión de esta objeción, nos parece conveniente considerar cómo aparece el concepto de la responsabilidad, desde el punto de vista del determinismo.

Designamos como irresponsables a un animal, a un loco o a un grave deficiente, en los cuales faltan las representaciones capaces de provocar la inhibición de un acto voluntario. Decimos también que un hombre tiene disminuída su responsabilidad cuando posee estas representaciones, pero no son suficientemente claras. Así, por ejemplo, la responsabilidad puede hallarse disminuída por la existencia de un afecto o pasión. Como es natural, tampoco puede considerarse como plenamente responsable al niño, porque faltan en éste, o no son suficientemente intensas, las representaciones que en el adulto pueden actuar en sentido inhibitorio.

Igualmente, los actos efectuados por imitación no pueden ser, las más de las veces, atribuidos con un criterio de plena responsabilidad a los niños. En efecto, en los actos imitativos, la intención que guía al niño es la de ejecutar lo mismo que hace un adulto o un compañero; al niño le tiene entonces sin cuidado en qué consiste la finalidad de la acción imitada. Es más; con frecuencia, en estas circunstancias, el niño desconoce los motivos que determinan la citada acción imitada; también sucede que, a consecuencia de la insuficiencia de sus percepciones, se escapan al conocimiento del niño partes o detalles de la acción, que son de una importancia extrema para la valorización moral de la misma.

Dejando aparte los casos hasta ahora citados de responsabilidad abolida o disminuída, al hombre normal lo hacemos responsable de su conducta, y le atribuimos «una culpa» cuando efectúa una acción sin meditar debidamente las consecuencias de ésta, o bien cuando las representaciones de tales consecuencias no fueron tan desagradables para el autor que le pudieran inhibir en la realización del hecho. En realidad, el autor del hecho, es decir, su «yo», su carácter, la actual constelación de su vida psíquica, es responsable de tal acto, y desde el punto de vista más estrictamente determinístico, podemos hacerlo responsable y castigarlo.

Ello no obstante, desde nuestro punto de vista determinístico, el castigo significa algo más que una simple medida de violencia. Cuando un niño ha cometido una acción punible, ha demostrado con ello que ni los motivos de altruismo ni los de egoísmo eran lo bastante intensos en él, o se hallaban lo suficientemente acompañados de una tonalidad desagradable para poder ser inhibidores de la acción.

Si el niño es castigado por su acto punible, se asociará en lo sucesivo, o, cuando menos, así lo espera el educador, a la representación del citado acto, la de las malas consecuencias que éste le ha reportado. El pedagogo cree asimismo que *esta* segunda representación será lo suficientemente desagradable para compensar el tono afectivo agradable que acompaña a la idea de cometer el acto (deseo) e inhibirlo así. Un niño que no puede considerar y pesar debidamente las consecuencias «naturales» de su conducta y que no es capaz tampoco de juzgar el valor moral de la misma, es evidente que sólo puede ser impelido a ejecutar determinados actos y a retenerse de hacer otros, mediante la asociación (a la re-

presentación de tales actos) del recuerdo de las consecuencias «artificiales» de su conducta, es decir, de los premios o castigos recibidos. Si nos falla la esperanza que hemos puesto en la citada asociación de la representación del acto y la de sus artificiales consecuencias, y vemos, por lo tanto, que el niño reincide, intentaremos aumentar todavía más la desagradabilidad del complejo asociado al recuerdo del acto punible, intensificando para ello el castigo de este último (por esta razón el reincidente es juzgado siempre con mayor severidad que el primerizo).

Finalmente, la amenaza de un castigo, antes de ejecutarse éste, actúa en forma inhibitoria, asustando al sujeto y compensando el tono placentero de su deseo con el altamente desagradable de la representación de las probables consecuencias de la acción. Así es posible que la amenaza del castigo preserve de cometer un acto punible a muchos a quienes no bastarían para impedirselo las consideraciones de orden moral.

Vamos ahora a sintetizar todo lo expuesto, añadiendo también algunos detalles que completen nuestra exposición:

Cuando queremos juzgar un determinado acto aislado, para poder sacar de ello deducciones pedagógicas sobre el tanto de culpa de su autor, tendremos que considerar las diversas formas de acciones que nos son conocidas.

En primer lugar investigaremos si se trataba o no de un acto reflejo. Descartada esta hipótesis, tendremos que pasar revista a las diversas clases de actos intencionados. Ya hemos visto que tales actos contienen como elementos el motivo y la intención (representación del fin = Zielvorstellung). Ahora es preciso practicar, en primer lugar, un análisis de estos dos complejos representativos, y decidir si se trata de una acción impulsiva o de una acción reflexiva. Debe también investigarse si el hecho analizado es un acto intencionado ordinario o un acto voluntario, es decir, si existían o no representaciones inhibitorias y si éstas fueron o no vencidas.

Cuando un acto, que en los hombres normales toma siempre la forma de una acción voluntaria, adquiere ocasionalmente el carácter de una acción intencionada ordinaria, es decir, cuando faltan en el espíritu del sujeto ejecutor las representaciones que, en condiciones normales, habrían conducido a la inhibición del citado acto, consideramos a dicho sujeto como irresponsable, o, todo lo más, como semirresponsable. Se trata, como vemos aquí, de la fal-

ta de ciertas representaciones, es decir, de elementos intelectuales, y por este motivo no hay duda que la ausencia o la disminución de la responsabilidad pueden considerarse dimanantes de un *defecto de inteligencia*.

Tal defecto puede ser una propiedad permanente del hombre en cuestión, o puede tratarse de una perturbación transitoria de la conciencia.

A su vez, un defecto de inteligencia permanente puede ser consecuencia de una enfermedad o ser innato, heredado. De otra parte, dicho defecto puede extenderse a toda la inteligencia del hombre, o bien limitarse al grupo de representaciones que deberían de actuar en sentido inhibitor. Desde este aspecto puede hablarse de los llamados «criminales natos».

Una causa primordial que explica la existencia de una menor inteligencia y responsabilidad es, naturalmente, la menor edad. Hasta los diez y ocho años puede decirse que las representaciones que en el adulto desempeñan el papel más importante, como inhibitoras, faltan o se encuentran muy poco desarrolladas. Hasta los catorce años predominan más bien las representaciones basadas en el miedo o temor a las consecuencias de la acción, y que tienen por contenido el bienestar propio del individuo y de su familia, o, también, consideraciones de orden religioso. Estas representaciones pueden ser englobadas con el calificativo general de «egoísticas» y ser opuestas a las llamadas «éticosociales», que consisten en consideraciones acerca de la comunidad social, de los organismos sociales y ciudadanos, del bien de los demás, etc., y que no empiezan a desempeñar prácticamente su papel inhibitor hasta después de los catorce años.

Frente a estas causas que explican la duradera disminución de la capacidad intelectual y, consiguientemente, de la responsabilidad, existen otras que provocan una disminución *pasajera* de éstas, por perturbación momentánea de la conciencia. Así, por ejemplo, ya hemos dicho que la responsabilidad se encuentra atenuada cuando existe un afecto, o cuando el hombre se halla bajo la influencia de una sugestión. Ciertos estados corporales provocan asimismo el fracaso de las inhibiciones quizás existentes: las enfermedades, y en las mujeres la menstruación. Las repercusiones psíquicas del proceso de la menstruación son especialmente intensas en la época de las primeras menstruaciones, es decir, durante la pubertad; entonces se extienden también a los días

comprendidos entre la regla, de modo que durante este tiempo es preciso considerar como permanentemente disminuída la responsabilidad de las jóvenes. De otra parte, la época puberal no se limita a favorecer intensamente, por anormal excitación psíquica, la ejecución de actos irreflexivos (e incluso de crímenes) en las mujeres, sino que también en los muchachos puede dar lugar a lo mismo, merced a la viveza de la fantasía, las grandes oscilaciones del ánimo, la irritabilidad, la impetuosidad y la excitación sexual excesiva, que en este período existen.

Las influencias atmosféricas pueden también ocasionar un aumento o una disminución de la claridad de juicio, y, por tanto, de la responsabilidad de los hombres. Así, por ejemplo, es indudable que la inteligencia (y la responsabilidad dimanante) se encuentra disminuída cuando existe una temperatura excesivamente elevada.

Asímismo precisa considerar como atenuada la responsabilidad de un hombre cuando éste forma parte de una «masa» y su conducta se ajusta a la de ella. En efecto, la multitud es siempre más ininteligente, impulsiva, voluble, excitable, sugestible, engañable, intolerante, ilógica y fantástica que cada uno de los miembros que la constituyen e impele a éstos a ejecutar acciones que, como individuos aislados, no habrían hecho por haber tenido entonces la fuerza suficiente para inhibirlas. Así, por ejemplo, la autoridad del maestro, que fácilmente gana la voluntad de sus alumnos aisladamente, fracasa en muchos casos ante «el espíritu de la clase» y ante estos mismos alumnos, mientras constituyen una parte integrante del citado espíritu.

Cuando la acción a juzgar era un acto voluntario, es decir, cuando existían indiscutiblemente representaciones inhibitoras pero que fueron vencidas, es preciso no recurrir ya a la invocación de un defecto intelectual, pasajero o permanente, para atenuar la responsabilidad, sino que, en este caso, se trata de un defecto *afectivo*, es decir, de los sentimientos. El vencimiento final de las inhibiciones (seguido de la ejecución del acto) demuestra que la tonalidad afectiva de las representaciones egoísticas o altruísticas anejas era demasiado débil para luchar con los del motivo y de la intención del acto. Así como antes, para explicar cuando menos una parte del defecto intelectual, podíamos invocar la existencia de causas «internas» (predisposición congénita, etc.), para la explicación de los defectos afectivos hemos de recurrir predominantemente

a la acción del medio, aunque, por cierto, de un modo bien determinado: el defecto afectivo del que se trata aquí puede decirse que es congénito en *todos* los hombres; así, por ejemplo, *todo* niño es por naturaleza un atormentador de animales, mas no es ello debido a que falte en él la representación del dolor de éstos, sino a que esta representación no le resulta desagradable. Para lograr que lo sea, finalmente, trabajan la educación y el influjo del medio (el ejemplo). El citado defecto afectivo puede decirse, pues, que es causado por el medio únicamente en el sentido de que la influencia de la educación y del ejemplo no han podido llegar a corregirlo.

Con esto no hemos terminado, sin embargo, de considerar la influencia desfavorable que el medio puede ejercer sobre la conducta de un sujeto, hasta llevarlo a los límites de la delincuencia y la criminalidad. La citada influencia se traduce, en efecto, también en la existencia de defectos intelectuales (congénitos y adquiridos), y, en determinados círculos, en el abuso del alcohol. Si tal medio ambiente coloca al niño en condiciones de mínima resistencia ante la incitación de determinados deseos, no es menos cierto que, de otra parte, le proporciona también motivos más frecuentes y poderosos para delinquir.

CARÁCTER. MORALIDAD

Lo que hemos dicho en el capítulo anterior acerca del carácter y de la conducta moral, quisiéramos ahora completarlo desde el punto de vista de la psicología individual y de la psicología pedagógica. También aquí hemos de considerar en primer lugar los objetivos, y en segundo término los medios de ejercer una influencia educativa sobre tales elementos.

En cuanto hace referencia a los fines de una pedagogía de la conducta, hemos de fundamentar, en primer término, la valorización ética de las diversas formas de acciones. Éstas, como sabemos, se originan por la diversidad de las intenciones o fines y por la presencia o ausencia de las representaciones inhibitoras.

Si consideramos el contenido de las intenciones (representaciones de fines) dominantes en la vida psíquica de un niño, caeremos en el campo de sus intereses, de los cuales hemos de ocuparnos más adelante, bajo otro concepto.

Desde el punto de vista formal encontramos las tendencias a la emulación, al trabajo en común, a la compenetración con los compañeros de trabajo, tendencias de escolaridad y de disciplina, a obedecer o a faltar, a conducir, mandar y organizar, a eludir o aceptar sus responsabilidades, etc. Para la caracterización individual del niño hemos de determinar, además, si el último fin o intención de su conducta es predominantemente egoísta, altruísta o ético, si domina, por ejemplo, la envidia o la soberbia, si necesita el estímulo de los demás o se guía solamente por los propios impulsos morales, si se excede en el cumplimiento de su deberes, etcétera. Parece de una especial importancia determinar si el niño se encuentra alejado o no de sus deseos e intenciones; si éstas son más o menos remotas, es decir, si atienden a necesidades del momento o se refieren a hechos lejanos en el futuro, y, finalmente, si es do-

minador o dominado, es decir, si quiere «conquistar el mundo» o bien tiene tendencia a someterse a éste.

Me parece innecesario insistir—desde nuestro punto de vista ético y de aplicación pedagógica—acerca de la descripción detallada de estos rasgos del carácter. En cambio creo útil llamar nuevamente la atención sobre otra diferenciación psicológica de las representaciones de fin (intenciones, tendencias) que da lugar, como sabemos, a la distinción entre las acciones reflexivas y las impulsivas.

Los griegos y el renacimiento conceden un valor superior, si no desde el punto de vista ético, desde el punto de vista práctico, a las acciones impulsivas sobre los actos reflexivos. Nuestra valorización ética es más bien la inversa; debido, principalmente, al influjo de Kant. Dejaremos en pie la cuestión de saber cuál de estas dos concepciones contrarias es la verdadera, y nos contentaremos con decir que la última no es en la actualidad la más generalizada ni aceptada.

De una parte, el llamado «idealismo» alemán, en oposición al modo de ser más *práctico* de los ingleses y americanos, parece corresponder mejor al ideal de los griegos y del renacimiento, toda vez que cifra preferentemente la finalidad de su vida en la *actividad* científica o artística. De otra parte, en cambio, nos hallamos tan alejados del ideal del renacimiento, que valorizamos más, éticamente, al que sólo come para saciar su apetito, sólo duerme para poder volver a trabajar y sólo lee para aprender, que al gastrónomo, al dormilón o al lector de novelas. También la educación nuestra tiende a lograr que el niño piense, antes de ejecutar cualquier acto, cuáles serán sus consecuencias, y acomode su conducta a la naturaleza de éstas.

Mas este criterio no es absoluto y no puede decirse que exprese, en todas las circunstancias, nuestro ideal ético. Si oponemos los dos tipos de conducta contraria, el «impulsivo» y el «reflexivo», de los cuales uno sigue la máxima «la audacia es la mitad de la victoria», mientras que el otro practica el principio: «primero, reflexionar; después, decidirse», veremos que nuestro criterio ético no acaba de decidirse claramente en favor de ninguno de estos dos extremos. De todos modos, no hay duda que nuestro ideal ético se acerca más al tipo del sujeto reflexivo que al del impulsivo, así como también valorizamos más las acciones «libres» que las «forzadas».

Hemos visto que un hombre capaz de inhibir sus deseos inmediatos se ha hecho libre e independiente por tal circunstancia de la coacción de los llamados motivos «externos». También sabemos que no son éstos los únicos que acostumbran a determinar su conducta, sino que él mismo es dueño y señor de sus actos, él mismo, es decir, su inteligencia, en tanto que ve las consecuencias y actúa conforme a ellas, y su carácter, es decir, el complejo de las normas éticas que influyen en él.

Ya hemos visto, en efecto, que no es posible sostener la teoría del libre albedrío en el sentido que pretenden hacerlo los indeterministas; si tal hiciéramos deberíamos renunciar, desde este punto de vista, a la idea de la posibilidad de educar los niños para convertirlos en hombres de libre actuación. Porque ¿cómo íbamos a explicarnos que una fuerza causal como la educación pudiese tener como fin y resultado una independencia respecto a la ley de causalidad? Por eso, cuando decimos que es tarea del educador la de lograr que los actos infantiles pasen de forzados a libres, queremos simplemente manifestar lo siguiente: el niño debe ser educado de modo que no se acostumbre a seguir siempre sus momentáneos caprichos y a dejarse guiar siempre por el gusto o disgusto instantáneos que algo le produzca. Dicho de otro modo, una finalidad de la educación debe ser la de conseguir que el niño se domine, es decir, que sea capaz de independizarse de sus impulsos mediante una razonable reflexión, canalizándolos y derivándolos hacia las vías marcadas por la ética.

La conducta no debe ser ya supeditada a la satisfacción de una necesidad sensual, a la conquista de un placer inmediato, al mantenimiento de éste o a la evitación de un dolor, sino que, por el contrario, es preciso comparar los sentimientos actuales con los que pueden sobrevenir en el futuro y con los pertenecientes a los más altos complejos representativos (ideas morales). El placer del momento debe ser sacrificado, y el desplacer inmediato debe ser soportado, en espera de un placer ulterior más intenso, o para dar satisfacción a los sentimientos morales, en oposición a los sensuales.

En parte corresponde este modo de ser psicológico a lo que en la ética se llama «ser fiel a sus obligaciones». Pero esta valoración ética no es la única posible. Schiller la ironizó en el dístico: «*con placer sirvo a los amigos; mas no puedo decir que lo haga por inclinación; por esto me desazona con frecuencia la idea de que no soy virtuoso*». Tampoco la psicología y la ética escolásti-

cas de la Edad media han podido resolver la cuestión de quién es más santo y digno de alabanza: el que lleva una conducta irrepachable, por convencimiento, sin tener conflictos de ningún género por no sentir las incitaciones sensuales y no tener que luchar con ellas, o bien, por el contrario, aquél en el cual esta lucha necesita emplear todas las fuerzas de su alma para triunfar de las «tentaciones» que «el diablo» le proporciona y hace predominar, finalmente en sus acciones, la bondad.

Nosotros no valorizamos a los hombres únicamente por la presencia o la ausencia en ellos de inhibiciones, sino que concedemos muy justamente un especial valor a la intensidad de estas inhibiciones. Por esta razón no juzgamos tampoco de una manera benévola a aquellos sujetos en los cuales un exceso de inhibición conduce a no hacer nada, o a una conducta, por así decirlo, abstencionista. Antes bien; mucho mejor que estos «débiles de voluntad» consideramos a los «enérgicos» que saben dominar, cuando es preciso, sus inhibiciones. Pero téngase en cuenta que también esta capacidad de dominación de las inhibiciones debe tener sus límites, pues tampoco el hombre indomable e impetuoso constituye nuestro ideal ético.

Un hombre indomable o impetuoso es, en efecto, aquél que no retrocede ante ningún obstáculo, aunque éste sea de naturaleza física, y es capaz, por lo tanto, de «meter su cabeza en la pared». El tipo de este género se encuentra con frecuencia caracterizado, porque en él la dominación de las inhibiciones llega a constituir un placer y un motivo sistemático de actuación (el sujeto se jacta de no obedecer a ningún freno). Únicamente, merced a la actuación de su voluntad, puede el hombre considerarse a sí mismo como un ser vivo. «Y si no dominas la vida, nunca ésta te será propicia».

Por esta razón deben preferirse las acciones propiamente voluntarias y las acciones reflexivas a los actos finalistas ordinarios. Como quiera que la gran mayoría de actos de nuestra vida ordinaria se deslizan sin tropezar con inhibiciones, y no requieren, por lo tanto, esfuerzos voluntarios, nada tiene de extraño que el tipo de hombre voluntarioso trate de buscarse artificialmente estas inhibiciones y obstáculos para darse el placer de vencerlos. De acuerdo con esta idea se coloca en situaciones que requieren difíciles decisiones, es decir, en las cuales es preciso efectuar reacciones selectivas, considerando, por ejemplo, las consecuencias físicas de las mismas, peligros, etc.; todo ello sirve para darse una íntima

satisfacción de su vanidad. Este placer de la superación de las inhibiciones puede ser de una influencia decisiva, tanto en el campo de la orientación profesional, como en el de la actividad técnica, es decir, en el ejercicio de una profesión ya escogida; citaré, por ejemplo, las profesiones de aviador y de bolsista (especulador). No obstante, puede también esta pasión de lo desconocido y peligroso conducir a muchos hombres, que no tienen ocasión normal de satisfacerla profesionalmente, a los juegos de azar y a la práctica del deporte. En éstos encuentran, entonces, un aliciente que les resarce, obligándoles a concentrar al máximo su atención y a ejercer con toda intensidad su actividad voluntaria, de la monotonía del trabajo profesional. Es precisamente uno de los signos distintivos o característicos de un deporte el de proporcionar regularmente situaciones en las cuales la ambición y el amor propio luchan con un peligro que requiere, para ser resuelto, una rápida y acertada decisión voluntaria.

A este tipo bien caracterizado se opone el del hombre «comodón», que se aparta en lo posible de las decisiones voluntarias, que le gustan los compromisos o acuerdos y se las arregla de modo que su vida profesional y social se deslice uniformemente, sin requerir de su parte ningún esfuerzo creador ni decisivo.

Al tipo de hombre «impetuoso» se opone, asimismo, el del hombre «débil», el cual, tan pronto como tropieza con dificultades (fracasos, censuras, dolores físicos, etc.), se detiene y se rinde a ellas.

Se acostumbra a llamar «concienzudo» al hombre que gusta de considerar, antes de tomar cualquier decisión, todas las posibles consecuencias de la misma. Junto a él puede ponerse el «escrupuloso», que se deja influir e inhibir especialmente, quizás en grado desmesurado, por las consideraciones de orden moral. Viceversa, al sujeto que no pesa lo suficiente el pro y el contra de sus decisiones, le llamamos «atolondrado» o «ligero».

Es también un signo de gran valor para caracterizar a un hombre el de saber si trata en todo momento de imponer su voluntad a los demás, o bien se amolda a éstos y se supedita con facilidad a sus criterios y decisiones; si trata de conseguir por sí mismo los objetivos que se ha propuesto, o bien se encuentra más inclinado a solicitar la ayuda y colaboración de sus amigos y conocidos; si, al notar que sus esfuerzos no son suficientes, abandona prontamente la finalidad propuesta, o bien redobla éstos y aumenta su aplicación para alcanzarla. «Es asunto que debe estudiarse minu-

ciosamente el de averiguar si ciertas disposiciones de los escolares son hijas de una aptitud congénita o si obedecen más bien a la aplicación, es decir, si los buenos alumnos lo son por ser naturalmente aptos o por ser aplicados; también sería interesante determinar si un alumno bien dotado desde el punto de vista del lenguaje es capaz de reemplazar su falta de aptitud para las matemáticas, mediante un aumento de su aplicación. La aptitud y la aplicación, según mi opinión, deben ser netamente separadas y diferenciadas» (*Rebhuhn*).

No hemos de hacer resaltar la importancia que estas concepciones tienen para la educación. Basta con señalar al educador cuáles son las condiciones, ordinariamente simples, de que depende una propiedad aparentemente complicada de sus discípulos, para señalarle, *ipso facto*, los puntos hacia los cuales debe dirigir su actividad pedagógica, si quiere desarrollar la citada aptitud.

En cambio, hemos de estudiar aún cuáles son las representaciones *inhibidoras* que deben despertarse y desarrollarse en el niño. Como es natural, el niño pequeño no se encuentra en condiciones de guiar su conducta por consideraciones de orden moral, y, de otra parte, posee también una visión sumamente imperfecta de las consecuencias que pueden tener sus actos. El educador debe, por lo tanto, procurar establecer en primer lugar una artificial relación de causa a efecto entre los hechos del niño y las consecuencias de los mismos; para ello se vale generalmente del sistema de los premios y castigos.

El pedagogo debe castigar especialmente los actos infantiles que pueden ocasionar un perjuicio directo al propio niño, o bien que son «antisociales», en el más amplio sentido de la palabra; mientras el niño no es capaz de comprender las *razones* que se le den, y permanece consiguientemente indiferente a éstas, constituye el castigo el único medio auxiliar de que podemos valernos para influir sobre su conducta. Éste, no obstante, debe hallarse dispuesto de manera que no ocasione un perjuicio prolongado al niño; por esta razón desaprobamos, con carácter general, los castigos corporales violentos que, además del daño físico que pueden ocasionar, provocan con facilidad la aparición de deseos de venganza, suscitan odios y rencores, y, de otra parte, no están exentos de brutalidad y de falta de sentido ético. Otra condición que debe cumplirse es la de que el castigo tenga lugar en una re-

lación tal con el hecho que lo motiva que ésta no se escape al niño, el cual, por lo tanto, debe saber siempre por qué se le castiga; de aquí se deduce la conclusión de que el castigo debe hallarse en inmediata relación temporal y lógica con la acción castigada. En la aplicación de este principio existe, sin embargo, un peligro, y es que el educador se encuentre aún bajo la influencia de la emoción producida por el hecho que va a castigar. En tal caso, ésta le inhabilita para juzgar serenamente y con toda imparcialidad la penalidad que debe imponer, no siendo raro que entonces el castigo tome más bien los caracteres de una venganza. Y claro es que esto debe evitarse; si en el castigo judicial cabe dudar todavía acerca de si debe aplicarse por el hecho o por la intención, el castigo pedagógico debe regularse siempre y en todo momento *por la intención*. El pedagogo debe, pues, fijarse únicamente en ésta para deducir la penalidad, y debe perseguir con ella tan sólo la idea de asociar íntimamente la representación placentera del hecho punible con la representación desagradable de sus consecuencias.

En general, puede decirse que debe constituir una norma educativa la de prohibir y castigar lo menos posible. En todo caso, es preciso que el educador encuentre previamente razones de peso suficiente para decidirle a formular de un modo imparcial la prohibición o el castigo. En efecto, con demasiada facilidad pueden confundirse aquí los intereses y fines egoístas y los altruístas, los propios del educador y los del niño.

Así, por ejemplo, en mi sentir, la educación dirigida a obtener la obediencia ciega favorece exclusivamente la comodidad del educador; pero no contribuye en modo alguno al perfeccionamiento de los discípulos, toda vez que al desarrollo de la propiedad de obedecer no parece que deba atribuírsele, por sí misma, un valor pedagógico o ético. En efecto, la obediencia es únicamente una virtud cuando corresponde al libre impulso de la voluntad y no cuando se logra por el temor. Esta decisión espontánea de obediencia puede tener lugar, sea por que el niño considere los provechos que ella le ha de reportar, sea porque se considere psíquicamente inferior a la persona obedecida y acepte de buen grado su sumisión. El pedagogo conseguirá tanto más fácilmente la obediencia de sus discípulos cuanto más se preocupe de no *obligarles* a una obediencia ciega y de explicar sus órdenes. A este efecto resulta excelente que les haga comprender previamente las razones

y motivos de sus órdenes y las consecuencias beneficiosas para el discípulo que éstas puedan tener. Claro es que aun resulta preferible lograr que sean los propios discípulos quienes, de un modo espontáneo, se hagan estas consideraciones.

También el sistema de asociar *artificialmente* el acto punible y sus consecuencias debe constituir únicamente un puente de tránsito para lograr que el niño se fije y reconozca las consecuencias *naturales* de su conducta. El educador no debe nunca dejar de llamar la atención del niño sobre estas consecuencias, de modo que, en definitiva, resulten superfluos los premios y los castigos.

Mas el señalar y hacer ver al discípulo las consecuencias naturales de sus actos, no constituye tampoco la última y mejor finalidad de la educación en este aspecto. Muy pronto debe empezar en efecto el educador a despertar también en el niño el desarrollo de normas morales. Claro que al principio deberá apoyarse, para fundamentarlas, en la consideración de las consecuencias de los actos, pero conste que el verdadero ideal que debe perseguirse es el de conseguir que el propio niño juzgue sus acciones con arreglo a un criterio moral, en vez de con un criterio utilitario directo.

Claro es que para esto se necesita, como ya hemos indicado, que el educador logra penetrar en el espíritu del niño las normas de una conducta moral. Estas normas son complejos representativos, de intensa tonalidad afectiva, cuyo contenido corresponde al ideal que cada hombre desea perseguir. Lo que permanece constante e invariable de estas normas, de sus constelaciones e intensidades afectivas, es decir, lo que influencia persistentemente y de una manera regular la conducta de un sujeto, hasta el punto de determinar el tipo de la misma, es lo que llamamos el «carácter» de este hombre. Qué normas debemos inculcar al niño, es asunto que nos lo resolverá la ética: deben éstas, desde luego, corresponder en lo posible al ideal moral del propio educador, y el maestro debería comenzar por comprobar si *su* ideal moral puede servir como *el* ideal moral que es preciso perseguir.

Con la determinación conceptual de las normas se deducen ya, implícitamente, las medidas que hay que tomar para su implantación en el niño. Como quiera que las citadas normas son complejos representativos (ideas), puede servir para ellas lo dicho para la adquisición de las representaciones (conocimientos): el procedimiento pedagógico, por definición, es la explicación. Como es

sabido, para Sócrates reside aquí el secreto de la educación moral: «es imposible obrar bien cuando no se *conoce* el bien, y es igualmente imposible no observar una conducta justa cuando se conoce lo justo debidamente» (Zeller). Los que creen, pues, en la conveniencia y utilidad de una enseñanza de la *moral*, deben considerar a Sócrates como el primero y más célebre representante de su criterio.

En realidad, casi todos los objetos o materias de enseñanza, y en especial las lecciones de historia y de literatura, se prestan para ser asociados a la enseñanza de la moral. Las lecciones de religión, que hoy día se dedican casi exclusivamente a lograr esta finalidad, cumplen, cuando se dan en su acepción ordinaria, de un modo muy incompleto tal objetivo. Si se desea ampliar con lecciones especiales la educación moral, sería muy deseable que el ejercicio de la enseñanza religiosa confesional fuese sustituido, o cuando menos completado, por un ejercicio no confesional de moral. Ya la separación por confesiones que se realiza en la edad infantil puede no tener un efecto moral.

Claro es que tal ejercicio o lección de moral no debería deslizarse en un tono puramente teórico y dogmático. No debemos olvidar que las deducciones pedagógicas de la teoría de Sócrates, antes expuesta, son incompletas y parciales desde el momento en que olvidan que las normas morales son y deben ser, además de complejos representativos, complejos provistos de un *intenso tono afectivo*. De aquí se deduce que el educador no puede contentarse con marcar al niño cuáles son las líneas que debe seguir su ideal, sino que debe preocuparse también de proveer a éste del suficiente tono afectivo para ser realizado. En este punto invade también la pedagogía de la voluntad el territorio de la pedagogía de los sentimientos, y ya hemos visto que el medio esencial de ésta se halla constituido por *el ejemplo*. El educador debe, por lo tanto, procurar seguir lo mejor posible el ideal de conducta que predica; sólo así conseguirá que sus alumnos acepten sus normas.

La finalidad más alta de la educación, y por tanto uno de los objetivos esenciales de toda enseñanza moral, es el de despertar la consciencia del discípulo, es decir, lograr que se dé cuenta de sus actos, y sepa si éstos corresponden o no a las normas éticas que posee o debiera poseer.

Resumiendo ahora lo que llevamos dicho, podemos establecer

del siguiente modo la seriación de las inhibiciones que el educador debe inculcar en el niño: las originadas por las consecuencias artificiales de sus actos, las proporcionadas por la visión y comprensión de las consecuencias naturales de los mismos, y las que se desprenden del conocimiento del juicio que de ellos harán los demás y, finalmente, las que emanan de la propia consciencia, es decir, del juicio ético del sujeto.

No hay que decir que no todos los hombres llegan a conseguir estos últimos grados, en los cuales se fundamenta una conducta verdaderamente moral. El hombre primitivo vive, en efecto, con arreglo a sus necesidades más inmediatas, sin preocuparse del futuro y sin observar, por ejemplo, la regla de «ahorrar en la prosperidad para vivir en la necesidad». La ética religiosa, o mejor, confesional-dogmática, trata de alcanzar ya un estado más elevado de moralidad en la conducta, recurriendo para ello al socorrido sistema del premio y el castigo. Pero no podemos menos de convenir en que, desde un punto de vista estrictamente moral, esta ética es todavía primitiva y utilitaria. Aunque de otra parte es muy adecuada para los niños y jóvenes (individuos o pueblos) que no se hallan aún suficientemente desarrollados, desde el punto de vista intelectual, para comprender las normas de la verdadera conducta moral. Ésta, en efecto, es aquella que solamente obedece al imperativo categórico del deber.

MOVIMIENTOS. REACCIONES MOTRICES

El gimnasta que debe ejecutar un ejercicio o pirueta acrobática que le es desconocida por no haberla hecho nunca, careciendo consiguientemente de las correspondientes imágenes motrices, debe contentarse, al principio, con formularse el *deseo* de ejecutarla. O bien, si es hábil, puede ayudarse probando sucesivamente todas las formas y combinaciones de movimientos posibles, hasta llegar a descubrir, finalmente, de un modo casi casual, la propia del caso. Ahora, cuando ya ha vivido y experimentado una vez el movimiento deseado y ha podido consiguientemente formarse una representación de él, se encuentra en condiciones de volver a provocarlo cuando *quiera*.

Estos tanteos, esta mezcla heterogénea de movimientos adecuados e inadecuados, útiles e inútiles, que el gimnasta de nuestro ejemplo ejecuta para descubrir la reacción motriz deseada, se repiten igualmente en el niño, si bien en éste no obedecen a un propósito determinado, sino que son simplemente resultado de los impulsos del movimiento, del juego y de la imitación. Entre los miles de combinaciones efectuadas con las masas musculares de sus miembros y de sus órganos vocales y sensoriales, llega a aprender muchas que le serán provechosas más tarde para la ejecución de los movimientos corporales y vocales voluntarios del lenguaje.

También el impulso de imitación despierta solamente al principio el deseo de reproducir el movimiento visto; actúa así indirectamente, provocando el tanteo y las tentativas a que antes nos hemos referido, y es incapaz por sí mismo de asegurar la ejecución segura del movimiento deseado, puesto que carece de la correspondiente imagen motriz. La imitación sólo puede condu-

cirnos al aprendizaje directo de una combinación de movimientos cuando éstos pueden identificarse con otros, para cuya provocación sí poseemos imágenes motrices, o bien cuando es posible llegar a formar, mediante el tanteo, las correspondientes sensaciones de movimiento.

Lo que conocemos con el nombre de habilidad o destreza, no es más que la propiedad de resolver situaciones especiales que requieren la ejecución de complejas coordinaciones de movimientos muy delicados y precisos, en dirección e intensidad. La atención debe dirigirse en estos casos, a diferencia de lo que sucede en los casos ordinarios, no únicamente hacia la finalidad de la acción, sino también a los medios de ejecutarla, considerando con toda detención los movimientos que deben efectuarse.

Puede esto expresarse de un modo vulgar, diciendo: posee una buena habilidad manual el que logra que su mano ejecute de un modo fiel lo que quiere su cerebro. Esto sólo será posible, como se desprende de lo dicho anteriormente, cuando el intelecto sea capaz de representarse convenientemente los movimientos y las coordinaciones motrices requeridas, cosa esta que exige de un modo inexcusable el haber practicado, cuando menos una vez, y aunque sea impensadamente, la acción requerida.

Así se comprende que la destreza sólo pueda ser aprendida y adquirida de un modo muy relativo; en efecto, el sujeto naturalmente inhábil, nunca, ni por casualidad, llegará a practicar por primera vez las combinaciones motrices de gran complejidad y delicadeza que son requeridas para ciertos trabajos, y, de otra parte, es incapaz también de diferenciar debidamente las correspondientes sensaciones y representaciones de movimiento.

En las diversas acciones, no solamente intervienen de modo muy distinto las masas musculares y los miembros, sino que cada grupo de músculos, y aun cada músculo, desempeña un papel diferente. Por esto no se debe hablar de habilidad o inhabilidad en general, y sí solamente de habilidad o torpeza para esta o aquella clase de actos motores. Así, por ejemplo, es posible que un sujeto sea completamente incapaz para los actos que requieren la intervención de las manos, y, en cambio, posea un dominio de sus músculos del lenguaje, que le permita imitar con acierto toda clase de voces y aprender con facilidad los dialectos y los idiomas extranjeros. Las diversas formas de habilidad dependen también de la rapidez con que pueden sucederse y seriarse los movimien-

tos, de la precisión de éstos (en cuanto a intensidad, dirección y extensión), de la capacidad de efectuar diversos movimientos simultáneos con los distintos miembros, etc.

En general, distinguimos las aptitudes motrices de un hombre bajo cinco aspectos: la fuerza, la duración, la rapidez, la precisión y la adecuación de sus movimientos. Si consideramos estas propiedades prescindiendo de las condiciones puramente fisiológicas que las determinan, veremos que las imágenes motrices necesarias para la ejecución de los movimientos pueden existir o faltar, y en el primer caso pueden ser distintas en los diversos hombres, con arreglo a la rapidez de su evocación y a la velocidad con que una vez reproducidas dan lugar a la ejecución del movimiento que representan. A esto hay que añadir una propiedad individual de los hombres, que podríamos designar con el nombre de «velocidad psíquica» (*psychisches Tempo*). Y además la presencia o ausencia de los llamados «movimientos asociados» (de origen fisiológico, pero que deben ser inhibidos psíquicamente), y también la capacidad de reaccionar a la acción de la fatiga y compensarla mediante nuevos impulsos voluntarios (liberación de energías latentes). Los adjetivos con que designamos las aptitudes motrices de un hombre: vivo, impetuoso, pesado, hábil, inhábil, ligero, etc., se refieren a uno de estos factores o a varios de ellos.

Como se comprende, es de la mayor importancia para la orientación profesional la elección de una profesión en la cual el sujeto tenga ocasión de poner en juego sus aptitudes naturales para determinados movimientos de determinadas masas musculares, es decir, de una profesión cuyo trabajo corresponda a las aptitudes motrices del individuo que va a ejecutarlo.

En la escuela pueden observarse fácilmente estas habilidades especiales, lo mismo que las inhabilidades manifiestas, de modo que es posible, utilizando éstas, evitar que el sujeto se dedique a profesiones para las cuales no está capacitado desde el punto de vista motor.

ATENCIÓN

Ya hemos indicado varias veces que el proceso perceptivo consiste fundamentalmente en una selección. Como quiera que la consciencia, en cada momento, sólo puede albergar un número limitado de procesos psíquicos—hecho éste que se conoce con el nombre «limitación del campo de la consciencia»—, es preciso, forzosamente, que tenga lugar una selección entre los múltiples estímulos que simultáneamente pueden solicitar nuestro espíritu. Nosotros percibimos únicamente las cosas hacia las cuales dirigimos nuestra atención, o bien que la reclaman por sí mismas. Todo lo demás queda reducido a la categoría de pura sensación, es decir, que apenas si llega a penetrar en el campo de la conciencia.

En todo lo que nuestro espíritu puede percibir en un momento dado, oscila la conciencia entre la idea de ser el «yo» asiento de los hechos de conciencia, o ser el yo quien percibe, piensa o quiere. Por esta razón se ha intentado explicar el proceso de la atención, admitiendo que determinados contenidos sensoriales o representativos se encuentran ligados al complejo representativo del yo y tienden a evocar su reproducción. Únicamente cuando existe una asociación de este género y el complejo representativo del yo (cuando menos de un modo supuesto) es reproducido, se despierta la atención y entra en funciones mi conciencia. Todo lo que no es asociado al «yo» pasa al inconsciente, aunque, convertido en sensación inconsciente, puede dar lugar a una conducta o conjunto de reacciones reflejas o automáticas (que pueden quedar igualmente ignorados por el sujeto). Un caso muy conocido es, por ejemplo, el de un olor que, aun no siendo percibido por el sujeto, provoca en éste la reproducción de los recuerdos de las situaciones en que dicho olor ha jugado un papel; cuando queremos investigar las razones que motivan uno de estos «acudidos»

que, sin causa ni motivo aparentes, se suelen presentar en la consciencia, nos encontramos casi siempre con la presencia de un contenido sensorial que había pasado desapercibido (es decir, que no había dado lugar a una percepción).

De un modo general se deduce también de la selección practicada por la atención la íntima relación que existe entre esta función y la memoria; como es natural, solamente podemos reproducir fielmente las representaciones cuyo contenido no deriva de sensaciones puras, sino de percepciones, esto es, de sensaciones que han sido objeto de la atención. Por la misma razón no podemos recordar las acciones que hemos efectuado de un modo reflejo o automático, como, por ejemplo, el vestirse, cerrar la puerta, sacar el reloj, etc.

Como quiera que la actividad esencial de la atención consiste en llevar al punto de máxima claridad de la consciencia uno o algunos contenidos de sensación, se comprende que para la ejecución de toda acción voluntaria y para la resolución de todo problema intelectual, se requiere el concurso de la atención dirigida a la finalidad propuesta (bajo la forma de idea directriz). Dicho de otro modo: solamente puede tener lugar un acto voluntario o de pensamiento cuando el problema que debe resolverse o la acción que debe ejecutarse resulta, por algún motivo, «interesante», o, como también podríamos decir, importante para la vida del sujeto. La cuestión puede ser por sí misma interesante, pero el interés, y con él la atención, pueden ser provocados también por las representaciones y los sentimientos asociados a la idea directriz o finalidad del problema. Un trabajo escolar, de por sí ininteresante, pesado y monótono, puede convertirse, hasta cierto punto, en interesante, y constituir, por lo tanto, una cuestión que excite al pensamiento y a la voluntad del alumno, cuando éste sabe, por ejemplo, que del rendimiento dado en este trabajo depende su puntuación en la clase.

El atento mantenimiento, en la consciencia, de la idea directriz o de la representación del fin (tendencia) puede decirse que es lo que constituye la parte más importante de los actos intelectuales y voluntarios. El acto del pensamiento constituye así una propiedad que es también característica de la conducta voluntaria, desde el momento en que la idea directriz (el problema) se relaciona con una tendencia (a la solución del mismo), y viceversa: las diversas partes de una acción voluntaria se supeditan a la tenden-

cia, cual si ésta fuese una idea directriz, y adquieren así las propiedades de un proceso intelectual. En este sentido es también justo decir que ni el pensamiento ordenado sin voluntad consciente de un fin, ni una voluntad consciente sin contenido intelectual conocido, son posibles.

Las bases según las cuales la atención practica la selección de los contenidos de sensación presentes en un momento dado para elevarlos al plano consciente, serán estudiadas por nosotros más adelante, al ocuparnos de la conducta atenta. Damos este nombre a la conducta cuando observamos que el curso del pensamiento no sigue únicamente las leyes de asociación ordinarias, sino que es influenciado e interrumpido por nuevos estímulos, o es llevado a nuevas vías por determinadas representaciones superiores (ideas directrices), o, finalmente, es impedido de caer en otras vías de un modo puramente automático (por asociación externa).

Podemos ahora reconocer con facilidad cuáles son las sensaciones que tienen la propiedad de interrumpir el curso normal del proceso asociativo y constituir el punto de partida de una nueva serie de representaciones asociadas; son, principalmente, las ocasionadas por estímulos de gran intensidad, los movimientos violentos y los contenidos de conciencia acompañados de una intensa tonalidad afectiva. Tales estímulos ocasionan respuestas del correspondiente órgano sensorial, incluso en los niños más pequeños, y casi siempre de un modo reflejo; la atención es entonces la reacción psíquica correspondiente a la conducta corporal refleja. En esta clase de atención, que designamos con el nombre de «involuntaria», precisamente por ser despertada de un modo reflejo, la interrupción del curso normal del proceso asociativo dura únicamente, al menos en los adultos y en los niños ya mayores, el tiempo que es percibido el estímulo perturbador. Quiere ello decir que éste no determina la aparición de representaciones a él asociadas y, por lo tanto, la atención del sujeto vuelve a concentrarse rápidamente en el pensamiento que había sido interrumpido.

Otro es el caso en las percepciones y representaciones que despiertan la actividad de nuestra llamada «atención voluntaria». Claro está, no obstante, que aquí la palabra «voluntaria» debe usarse con las mismas limitaciones que la palabra «libres» aplicada a nuestras acciones. Así como hemos distinguido nuestros actos voluntarios «libres» de los que no lo son, en virtud de que estos últimos son provocados directamente por motivos externos, y aqué-

llos, en cambio, obedecen principalmente a motivos internos (subjetivos), así también distinguiremos la atención involuntaria de la voluntaria, según el origen directo (externo o interno) de las causas que las provoquen.

La atención voluntaria se dirige o, mejor, es dirigida hacia los contenidos de sensación o de representación que resultan «interesantes» para el sujeto que los siente y percibe. Y, en este sentido, son interesantes para un hombre los contenidos de consciencia que determinan la reproducción de series representativas extensas y provistas de intensa tonalidad afectiva. De todos modos, la citada reproducción no debe consistir en la mera reviviscencia mecánica de antiguos elementos de conciencia, sino que es preciso que esta reviviscencia sea propiamente tal, es decir, contenga un algo nuevo, un factor de originalidad en sus relaciones con la representación inicial, o en el modo cómo se supeditan las representaciones evocadas a la idea directriz; debe, pues, abrirse una «nueva perspectiva» al espíritu y ser distinto el «punto de vista» de la consideración.

Una experiencia que nos resulta interesante debe hallarse dispuesta de manera que, de una parte, no nos resulte completamente nueva o desconocida, es decir, que debe guardar una cierta relación con experiencias anteriores, y, de otra parte, aun siendo «comprensible» no debe ser tampoco conocido en todos sus extremos. En la escuela quedan muchas veces incumplidas estas condiciones, y así, por ejemplo, sucede en las lecciones de Historia Sagrada, en las cuales se describen a menudo situaciones incomprensibles para el niño, cuyo círculo representativo o ideológico escolar es, como sabemos, por de más limitado. Las experiencias para ser interesantes necesitan ser, como hemos indicado, además de comprensibles, parcialmente nuevas; pues bien, partiendo de este principio se comprende que las lecciones escolares deben darse y disponerse de modo que siempre sea posible la adquisición de los nuevos conocimientos partiendo de los ya sabidos. El niño debe, pues, ser preparado y «situado» debidamente ante las materias que ha de aprender.

De otra parte, para un determinado hombre no existen cosas que tengan como propiedad inmanente la de ser siempre interesantes e ininteresantes, y así es posible, por ejemplo, que una cosa en sí ininteresante se haga de interés por serlo las series representativas evocadas por su percepción. El proceso psíquico co-

rrespondiente en estos casos se conoce con el nombre de «despertamiento» o «fijación» de la atención, y puede conducir, en su grado más intenso, a la llamada «expectación».

Cuantas más relaciones sea capaz de establecer el maestro entre los hechos descritos y explicados en clase y los nuevos por aprender, cuantas más perspectivas abra al alumno, tanto mayores serán las probabilidades de que éste se interese por las materias de enseñanza. Con frecuencia resulta un buen medio el advertir previamente al alumno la razón del porqué debe aprender este o aquel conocimiento, qué ventajas obtendrá con ello, etcétera. De otra parte se procurará, siempre que sea posible, asociar los complejos representativos que deben aprenderse, a otros propios del alumno y provistos de una intensa tonalidad afectiva agradable, como sucede, por ejemplo, con los correspondientes a los juegos infantiles.

El procedimiento de dejar al niño aprender por sí mismo los detalles y particularidades de los objetos que debe conocer, constituye un excelente medio de hacerle fijar su atención en éstos, en parte, porque asocia el aprendizaje al juego, y en parte, también, por otros motivos. Así debe constituir la enseñanza de los trabajos manuales unida a la intuitiva, el primer paso pedagógico que conducirá insensiblemente más tarde a los ejercicios de aritmética, lectura, dibujo y escritura, así como también a los de historia natural y arte. Así, por ejemplo, el primer ejercicio de lectura puede consistir, no en comenzar a deletrear, sino en enseñar al niño a que «pinte» o dibuje las letras que debe aprender, o las construya utilizando bastoncitos o cerillas, formando después con ellas palabras y frases.

El maestro debe también, en cada caso, tener en cuenta los intereses del niño al cual enseña, por ejemplo, al seleccionar la literatura que debe leer. Debe también saber qué clase de contenidos representativos acostumbran a predominar en cada edad infantil, y cuáles de éstos poseen una tonalidad afectiva más intensa, para conocer así las direcciones en las cuales puede despertar los intereses de sus alumnos. En general, puede decirse que logra esta finalidad todo cuanto hace referencia a los juegos infantiles y a la actividad espontánea, sobre todo de los muchachos: las aventuras, las descripciones de viajes, los mecanismos de las máquinas, los métodos de fabricación, etc.; en una palabra, todo cuanto permite expansionarse a la fantasía del niño.

Las lecturas y modismos preferidos, sus deseos y planes para el futuro, no hay duda que sirven bastante bien para caracterizar a los intereses del niño y definir su ideal en un momento dado. Y lo mismo puede decirse de los datos recogidos en los cuestionarios sobre las materias escolares preferidas.

Las preguntas dirigidas en este último sentido demuestran de un modo general que la religión es una de las asignaturas que más aburren a los muchachos, y en cuanto a las muchachas puede decirse que tampoco les es agradable. Entre las disciplinas científicas, la historia es una de las preferidas por los muchachos; pero es superada en éstos por la afición a la gimnasia, y en las niñas, por la atracción de los trabajos manuales; hechos estos que demuestran la enorme importancia que tienen en esta edad el impulso de movimiento y la actividad espontánea en el espíritu infantil. Por esta razón, el dibujo es también visto con simpatía, cuando menos por los niños. Entre las disciplinas menos preferidas por ambos sexos, figura en general la geografía. Finalmente, citaremos los ejercicios de cálculo, que cuentan con gran número de adeptos y de enemigos en ambos sexos. De todos modos, no debe exagerarse tampoco el valor de estos datos para el conocimiento y la medida de los intereses del niño, pues muchas veces tiene más importancia para el gusto o disgusto con que es vista una asignatura el *método* con que ésta se enseña, que el contenido material de la misma.

Un excelente medio de despertar el interés y la atención del niño para la adquisición de nuevos conocimientos consiste en recurrir al método socrático de la «mayéutica», el cual consiste, como sabemos, en llevar insensiblemente al niño, por medio de hábiles preguntas, a darse cuenta de que le faltan los conocimientos que se le quieren enseñar, consiguiendo de este modo que sea el propio alumno quien pida con insistencia que le sean dados. Entonces, la labor del maestro consiste en guiar al alumno para que este mismo, en la medida de lo posible, descubra lo que desea saber. El valor de este procedimiento radica—dejando aparte el hecho de que favorece la actividad espontánea del alumno, y satisface así su impulso al trabajo libre—en la circunstancia de que no solamente proporciona al niño los nuevos conocimientos, sino que, además, le enseña el método y manera de adquirirlos. En efecto, no debe ser el principal y mucho menos el único objeto de la escuela el proporcionar a sus alumnos un gran número de conocimientos; si la escuela primaria o elemental tiene, en parte, que

satisfacer a este requerimiento, deben también, y las escuelas superiores sobre todo, procurar que los alumnos descubran por sí mismos el modo lógico de procurarse los conocimientos que necesiten, enseñándoles a plantearse bien los problemas que deben resolver. Las preguntas bien dirigidas constituyen el principio de toda ciencia.

Para la caracterización individual del escolar es de la mayor importancia saber en qué direcciones se mueven sus intereses, cuáles de éstos predominan y en qué se traducen. Con referencia a las materias de enseñanza, debemos distinguir intereses especiales para el lenguaje, la historia, las matemáticas, el arte y las ciencias naturales, los ejercicios físicos, etc., y si deseamos especificar más para la prosa o la poesía, para hechos, relaciones, nombres, cifras, etc. Hay que tener, no obstante, en cuenta que no siempre se corresponden tales intereses con las aptitudes que requieren.

Considerando, aunque sea ligeramente, los intereses especiales de un niño nos hacemos perfecto cargo de cómo pasa sus horas de asueto y en qué forma distribuye su tiempo libre; qué materias lee preferentemente, cuáles son sus juegos (ajedrez, tennis, foot-ball, etc.), si tiene alguna pasión coleccionadora y cuál es ésta (objetos naturales, sellos, etc.), qué aparatos o modelos construye por sí mismo, qué dibuja, pinta o modela, si le gusta la música, si le atraen los experimentos (y cuáles son éstos), si practica un deporte, si va al «cine», si le gustan los viajes, qué círculos y sociedades visita, cómo pasa el tiempo en ellos, etc.

Entre los medios de provocar y excitar la atención del niño, utilizará únicamente el maestro, en general, aquéllos que tienden a despertar la atención «voluntaria» de sus alumnos. Los procedimientos de que puede valerse en cada caso particular para lograr este fin, consistirán esencialmente en «preparar» y «situar» a los niños de manera que la materia a tratar se les haga interesante. Existen también maestros que recurren a los medios propios para despertar la atención espontánea (involuntaria) de sus discípulos. Como es natural, es posible utilizar entonces el aumento de intensidad del estímulo para conseguir esta finalidad, pero este procedimiento de gritar para lograr ser escuchado, no puede recomendarse muy calurosamente desde un punto de vista estrictamente pedagógico. También el proveer a los estímulos de una tonalidad afectiva es utilizado como medio de excitar la atención en la me-

dida en que ésta se encuentra ligada a la existencia del interés.

La atención, empero, no funciona de igual modo en todos los hombres. Cuando queremos caracterizar a un hombre por su atención, hemos de investigar primeramente cuál es la *fuerza* de concentración de la misma. Existen hombres, y sobre todo niños, incapaces de lograr una intensa concentración de su atención, y si la logran, de mantenerla durante un tiempo relativamente largo; tales sujetos se fatigan fácilmente, su atención se cansa y desaparece, o se fija en otros estímulos.

De otra parte, también es variable la *extensión* o campo de la atención, que es dado directamente por el número de estímulos simultáneos que el sujeto puede percibir. Existen sujetos que solamente pueden dirigir intensamente su atención a *un* objeto, o concentrarla en un campo muy estrecho del conocimiento, mientras que otros son capaces de enfocarla a la vez en un gran número de contenidos de consciencia, y lograr así una percepción simultánea de gran complejidad. Así, por ejemplo, tendremos ocasión de observar alumnos que no pueden atender simultáneamente a las palabras del maestro y a la observación directa de los objetos que éste les enseña, viéndose así obligados a dirigir alternativamente su atención a aquéllas o a éstos. En cambio, otros discípulos muestran una gran capacidad de percepción de estímulos simultáneos, en el juego de bolos, por ejemplo.

También debemos distinguir la atención «fija» de la «fluctuante». En la primera forma, la atención, una vez concentrada en un objeto, permanece largo tiempo dirigida hacia él, mientras que en la segunda tiene una gran tendencia a pasar rápidamente de un objeto a otro.

La «distractibilidad» puede hallarse ligada, indiferentemente, a las dos formas de la atención que acabamos de mencionar. Así, por ejemplo, el profesor sabio acostumbra a pasar por distraído debido a que, hallándose constantemente concentrada su atención en problemas científicos, deja de percibir gran número de estímulos externos. En cambio, el niño de la escuela es distraído porque su atención es demasiado voluble y se ve continuamente solicitada por estos estímulos, pasando del uno al otro sin fijarse y no logrando concentrarse nunca lo suficiente sobre ningún tema, para lograr una percepción completa y acabada. La finalidad de la educación, en este aspecto, debe ser lograr un ponderado equilibrio

entre la atención fija y la fluctuante. A este objeto, el educador hará fijarse en los estímulos cambiantes de su alrededor al niño quieto, concentrado y estudioso, que se pasa las horas muertas absorbido en la consideración de un mismo tema; por el contrario, tratará de frenar y domar la versatilidad atenta de los niños que, cual si fuesen mariposas, cambian constantemente de lugar (psíquico en este caso), y tan pronto preguntan qué es la electricidad como se dedican a perseguir un insecto. Igualmente, y como regla general, el maestro debe evitar el pasar con demasiada rapidez del estudio de un objeto a otro, pues en tal caso hará imposible un sólido conocimiento de ambos y, de otra parte, tampoco deberá «darle muchas vueltas» a un mismo asunto, pues entonces provocaría fácilmente la fatiga y el aburrimiento de los discípulos que le escuchan.

Cuando la atención queda abandonada a sí misma, ya hemos visto los perjuicios y las ventajas de las dos formas que puede adoptar; la forma fija es más fundamental, la forma fluctuante es más amplia y más receptiva. Cuando nos hallamos frente a un problema determinado, no hay duda que resulta preferible la primera, pues la atención fluctuante, por su gran desviabilidad, dificulta en gran manera la debida elaboración de los datos del mismo y, consiguientemente, su solución. No solamente el trabajo escolar, sino también diversas profesiones, requieren que la atención permanezca intensamente concentrada durante un tiempo bastante largo en un mismo objeto.

De otra parte, la desviabilidad o la distractibilidad intensa no son consecuencias necesarias de una atención fluctuante. Existen, en efecto, hombres que, a pesar de poseer esta forma de atención, son capaces, en un momento dado, de concentrarse ante un problema y no dejarlo hasta tenerlo resuelto. Esta aptitud especial debe cultivarse, tanto para los trabajos escolares como para ciertos trabajos profesionales, aunque hay que reconocer que es más fácil conseguirla con los sujetos de atención natural fija que con los de atención natural fluctuante o hipermóvil; en efecto, el hombre que es intensamente distraíble difícilmente podrá conseguir dedicarse con provecho a ocupaciones que requieran una persistente concentración atenta sobre un punto dado.

Igualmente es necesaria para la ejecución de una decisión voluntaria que puede extenderse a un tiempo bastante lejano, la persistencia, durante todo él, de la representación del fin (tenden-

cia), cual si fuese una idea directriz de la conducta. El tipo de atención fija se traduce aquí en la llamada «testarudez», mientras que los tipos de atención fluctuante, fácilmente distraíbles, no saben ni pueden mantener siempre presente en su consciencia el problema aún no solucionado, defendiéndole contra los perturbadores estímulos externos. En efecto, en tales ocasiones la voluntad necesita renovar constantemente sus esfuerzos para evitar que la decisión al fin tomada sea arrastrada al mar del olvido bajo la incesante presión de los nuevos estímulos que se le ofrecen al sujeto.

La dispersabilidad de la atención es una expresión para designar la *sensibilidad a los estímulos perturbadores* (Störungs-empfindlichkeit). El grado mayor de la misma se traduce en que la atención se aparta por completo del problema considerado para dirigirse por el primer estímulo perturbador presentado. Pero no todo estímulo de este género ocasiona tal mudanza; en efecto, cuando éste no es suficientemente intenso, y se trata de un sujeto no excesivamente distraíble, lo que acostumbra a suceder es únicamente una disminución de la intensidad de la atención. Mediante un aumento del esfuerzo de la voluntad es posible, no obstante, compensar aquélla. Incluso puede suceder que tenga lugar una sobrecompensación y, de este modo, los estímulos perturbadores no muy intensos sirven para aumentar la concentración atenta del sujeto y lograr que éste trabaje más eficazmente que en ausencia de ellos.

Cuando un hombre es expuesto repetidamente a la acción de los mismos estímulos perturbadores, el grado de desviación de su atención por éstos depende entonces, no solamente de su sensibilidad respecto a ellos, sino también de lo que pudiéramos llamar su «capacidad de habituación o de aclimatación». Si, por ejemplo, me veo obligado a vivir en una casa en cuyas proximidades se encuentra una vía férrea, al principio, el paso del tren me distrae y perturba de tal modo que me impide trabajar; pero puede suceder que, al cabo de una semana o un mes, me haya acostumbrado de tal modo a mi situación, que apenas si perciba el ruido de los trenes que pasan. En algunos hombres esta habituación tiene lugar rápidamente, en otros más tarde y en otros nunca.

Por esto debemos preocuparnos de acostumbrar al niño, en la medida posible, a la acción de los estímulos perturbadores, y no educarlo de manera que, por no hallarse habituado a éstos, su

atención se desvíe tan pronto como aparece uno de ellos. Un excelente medio para ejercitar al escolar en la concentración de su atención y de insensibilizarle respecto a los estímulos desviados consiste en obligarle a trabajar y estudiar en clase, junto con sus compañeros de estudio. Mientras que el niño, cuando está en su casa, interrumpe constantemente su trabajo y comienza a pensar en esto o en aquello, en la escuela se ve obligado, en primer lugar, a permanecer en su asiento el tiempo convenido y, además, a trabajar intensamente y sin interrupción, para conservar su puesto en la clase y no quedar rezagado. En esto estriba precisamente una de las mayores ventajas educativas del trabajo en la escuela sobre el trabajo hecho en casa.

En oposición a los casos que acabamos de citar, en los cuales la ejecución de un trabajo es perturbada por la variabilidad de la atención, existen otros en los que conviene favorecer ésta. El propio maestro no puede hallarse conforme con dejar que los alumnos se ensimismen ante un objeto cualquiera y pasen el tiempo dedicados exclusivamente a él. Así, pues, y aunque esto se encuentre hasta cierto punto en contradicción con lo antes dicho, precisa cultivar en cierto grado la *excitabilidad* de la atención, para lograr que el alumno amplíe lo más posible el campo de sus conocimientos. Junto con la observación y el influjo educativo de tal aptitud pueden emplearse a este fin las repeticiones introducidas en la explicación oral, las insospechadas y rápidas preguntas de nombres, cifras, fechas, etc., el llamado «contar a ojo», etcétera. Hasta qué punto es apto un alumno para dirigir su atención hacia los nuevos estímulos, puede observarse también al cambiar de clase y al cambiar de lección (en una misma clase), al pasar de una clase de operaciones aritméticas a otra, del trabajo físico al trabajo mental, del reposo al trabajo, etc.

Existen algunas profesiones en las cuales es preciso también tener una gran facilidad de atención para reaccionar ante determinados estímulos; pues bien, la escuela ofrece asimismo ocasiones de observar esta propiedad. Así, por ejemplo, podemos comprobar si un alumno tiene la aptitud de notar rápidamente las impresiones defectuosas, haciéndole corregir con otros las faltas de sus trabajos y viendo si lo hace con las debidas rapidez y precisión.

Otras profesiones demandan para su ejercicio la rápida percepción y reacción ante estímulos visuales, auditivos o de otra naturaleza que se presentan insospechadamente, es decir, sin ser

esperados por el sujeto, de un modo semejante a lo que ocurre en determinados ejercicios gimnásticos o militares en los que, de pronto, se ordena dar una media vuelta o un cambio de frente, por ejemplo.

También existen trabajos profesionales en los que se requiere efectuar movimientos distintos, pero bien determinados, para responder a estímulos continuamente cambiantes; tal es el caso, por ejemplo, de las telefonistas y de ciertos juegos y ejercicios gimnásticos. Otras profesiones, como la de fundidor, requiere una gran capacidad de concentración de la atención, pero sólo en un momento dado, como sucede, por ejemplo, en una lección de física cuando esperamos a que hierva el agua para practicar determinada manipulación, o, en un ejercicio gimnástico, cuando esperamos el momento propicio para «ayudar» a un compañero que se encuentra en difícil posición. A veces la atención debe concentrarse en un período del trabajo repetido regularmente, como sucede, por ejemplo, en las carreras de obstáculos, al saltar a la cuerda, etcétera.

La rapidez con la cual la atención se fija en nuevos problemas y se acomoda a ellos es, hasta cierto punto, responsable de la rapidez con que éstos son aprendidos o solucionados. Quizás puede decirse que la distinción entre los trabajadores rápidos y los lentos, desde el punto de vista psíquico principalmente, radica en la diferente rapidez de concentración de su atención; para explicar la rapidez del trabajo físico es preciso considerar la influencia de otros factores, que han sido ya mencionados en un capítulo anterior. En cuanto hace referencia al aprendizaje, no hay duda que un hombre de atención lenta necesita un gran número de repeticiones de la materia que va a ser aprendida, hasta conseguir fijarse en ella con provecho.

FATIGA

Si repetimos con frecuencia un mismo trabajo, nuestro rendimiento no será constante en toda su duración, sino que variará haciéndose, según las circunstancias, mayor o menor, más rápido o más lento. Este cambio de la capacidad de ejecución depende, en primer lugar, de las fluctuaciones de nuestra atención, y en segundo término, del entrenamiento que se establece por el continuado ejercicio de aquél. Estas dos condiciones actúan en parte aunadamente, y, en parte también, de un modo opuesto. Como quiera, empero, que solamente el entrenamiento es lo que conduce constantemente a un mejoramiento de la capacidad de ejecución, se comprende que sea un problema de la economía del trabajo, sobre todo en el campo pedagógico, el disponer éste de modo que los cambios de la capacidad de atención no perjudiquen el benéfico influjo del entrenamiento, antes bien, lo mejoren.

Consideremos en primer lugar cómo se comporta la atención. Cuando se nos plantea un nuevo problema o trabajo es preciso, en primer lugar, que la atención se concentre en él. Este proceso de *adaptación* de la atención puede considerarse terminado al cabo de un cierto tiempo, variable para cada hombre. De todos modos, cada vez que tras una pausa o tras otra ocupación es reanudado el trabajo primitivo, la atención vuelve a requerir un tiempo más o menos largo para concentrarse nuevamente en él; de aquí se deduce la conveniencia de no interrumpir ningún trabajo demasiado a menudo; al contrario, a menos que existan impedimentos muy intensos, conviene ejecutarlo de un tirón.

Cuando un trabajo es proseguido durante mucho tiempo, se hace perceptible una relajación de la atención; esta última tiende cada vez más a desaparecer, y el hombre que trabaja se vuelve cada vez más distraible y sensible a los estímulos perturbadores. Esta

consecuencia de una adaptación duradera de la atención se denomina *fatiga psíquica* y puede considerarse, como ya hemos indicado antes, refiriéndonos siempre a la vida mental, como la manifestación más esencial y directa de la fatiga o cansancio de la atención. Todos los trabajos psíquicos, y también la mayoría de los corporales, son perjudicados por la acción de la fatiga, pero únicamente lo son en la medida en que requieren la atención. Muchas veces el defectuoso rendimiento escolar, las respuestas inconectas o incompletas, etc., se deben, en parte, no a desconocimiento del alumno o a la falta de aptitudes de éste, sino a un pasajero olvido o falta de voluntad, que se originan por insuficiencia de la atención, la cual, a su vez, debe referirse a la acción de la fatiga.

Las fatigas corporal y psíquica tienen causas muy distintas, y se manifiestan en formas muy diversas, pero, a pesar de ello, no son completamente independientes la una de la otra. De una parte, cualquier trabajo puramente corporal en apariencia, no puede ser proseguido hasta la aparición de una fatiga muscular (física), sin que a medida que transcurre el tiempo, y antes ya de aparecer ésta, el sujeto se vea obligado a realizar un mayor esfuerzo de voluntad y de atención para ejecutarlo. De otra parte, la fatiga psíquica provoca la disminución de intensidad de los esfuerzos de voluntad que son necesarios para compensar las resistencias (inhibiciones) que ocasiona la fatiga corporal.

La inclusión, por ejemplo, de ejercicios gimnásticos entre las clases de ciencias, así como la práctica de juegos violentos en los descansos escolares, no contribuye en modo alguno al reposo de los alumnos. Mucho más racional sería dejar las clases de gimnasia, que fatigan mucho, pero no requieren actividad psíquica, para practicarlas al final de la mañana. Las materias menos fatigantes, como el dibujo y las lecciones de historia natural, deberían en cambio darse al comienzo de las clases, porque perjudican lo menos posible el rendimiento en las materias más difíciles que luego se estudiarán, y que, además, permiten la *mise en train* de muchos niños que no se encuentran aún suficientemente despabilados en las primeras horas de la mañana. En cuanto a las disciplinas que requieren el máximo esfuerzo de los alumnos y los fatigan en grado sumo, como ocurre, por ejemplo, con las matemáticas y con la enseñanza de idiomas extranjeros, deben colocarse preferentemente en el centro de la sesión de la mañana.

La fatiga ocasionada, por ejemplo, por los ejercicios de aritmética no se limita, como es natural, a provocar un empeoramiento del rendimiento en éstos, sino que ocasiona una fatiga *general* que se traduce también en la disminución del rendimiento en las restantes materias de enseñanza. Cambiando convenientemente las materias de estudio, es decir, distribuyendo con acierto el horario de las clases, y dándole la mayor variedad posible, se puede retardar la aparición de la fatiga, o cuando menos del aburrimiento, toda vez que así la atención no tendrá necesidad de concentrarse largo tiempo sobre *un* mismo objeto o un grupo de ellos.

Hay que diferenciar debidamente, como acabamos de hacerlo, los conceptos de «fatiga» y «aburrimiento», o, mejor, «cansancio». En efecto, el estado *objetivo* de *fatiga* se traduce por la mayor dificultad y menor perfección con que hago un trabajo, a medida que avanza el tiempo en que lo continúo sin interrupción. En cambio, el *cansancio* es un estado *subjetivo* que consiste esencialmente en una sensación de displacer y molestia, ocasionada por una determinada clase de actividad o de actividades.

Por esto, de una parte, el cansancio no puede ser siempre tomado sin más como un signo de fatiga, y de otra parte, es también posible que sobrevenga un *surmenage*, sin haberse sentido realmente cansado el sujeto. El primer caso (cansancio sin fatiga) sobreviene cuando la atención del alumno se ve obligada a fijarse en materias escolares que a éste resultan desprovistas de interés, o cuando por falta de ocasión no llega ésta a concentrarse de un modo persistente en un asunto, y se ve obligada a vagar de aquí para allí sin fijarse en ningún sitio. El aburrimiento resultante engendra el cansancio que, como la verdadera fatiga, se traduce en bostezos, etc., sin que hayan tenido lugar grandes esfuerzos. Y la prueba de que no existe una fatiga real está en que, si la materia vuelve a hacerse interesante, reaparecen como por encanto la actividad y lucidez espirituales. Al revés, es posible que esta clarividencia y facilidad de trabajo se conserven durante largo tiempo cuando la materia atendida resulta extraordinariamente interesante y agradable; al acabar entonces esta labor, durante la cual no se ha presentado el cansancio, se nota una gran necesidad de reposo, prueba evidente que el trabajo era objetivamente fatigante.

Cuanto más intensa es la fatiga, tanto mayor tiempo de repo-

so y distracción es necesario para suprimir sus efectos. Desde este punto de vista, distinguimos los estados que podríamos denominar de fatiga simple o normal y los estados de *exhaustación* (sobrefatiga, *surmenage*), que ya lindan con el terreno patológico, y en los cuales las pausas corrientes sueño, vacaciones, etc., no son suficientes para restablecer por completo la capacidad de funcionamiento del espíritu. El grado más intenso de sobrefatiga se conoce con el nombre de *agotamiento*.

El organismo se protege mediante diversos mecanismos contra la aparición de la sobrefatiga; reacciona, cuando ésta amenaza presentarse, por medio de señales de alarma que consisten, principalmente, en la progresiva desatención y necesidad de dormir. El maestro debe por esto conocer muy bien hasta qué punto puede exigir de sus discípulos la absoluta concentración de su atención. Cuando note que la mayoría de éstos, o cuando menos un buen número, se vuelven inatentos y comienzan a jugar o a bostezar, debe interpretar este hecho como un signo de cansancio y sacar la conclusión de que su explicación no resulta suficientemente interesante, o bien que los alumnos se encuentran ya realmente fatigados; en ambos casos, lo prudente es no forzar la máquina y suspender la explicación, concediendo un descanso a los discípulos.

Para distraerse y reposar se han introducido precisamente los descansos entre clase y clase; por esta razón éstos no deberán ser demasiado cortos. Ya hemos visto antes que la sucesión inmediata de dos materias de estudio diferentes perjudicaría a las dos: a la primera, porque es interrumpido el proceso de fijación de sus representaciones y se dificulta la perseveración de las mismas, y a la segunda, porque es preciso que transcurra un cierto tiempo, antes que la atención llegue a concentrarse en este nuevo campo.

En mayor proporción sirven al recreo y al descanso el sueño diario y las vacaciones. De todos modos, el sueño y aun la siesta diaria no son suficientes, en bastantes niños, para compensar la fatiga que en ellos produce el trabajo escolar, y así ocurre que éstos (sobre todo los que van a las escuelas elementales) se presentan en la clase, a la mañana siguiente, todavía no repuestos completamente de su fatiga. Como consecuencia de ello, tales discípulos sólo pueden fijar su atención muy lentamente y con gran dificultad, de modo que, cuando menos, la primera lección matutina puede decirse que resulta completamente perdida para ellos.

En bastantes niños, no obstante, la fatiga diaria se compensa yéndose pronto a la cama. De otra parte, tanto en los niños como en los adultos, y más todavía quizás en estos últimos, pueden distinguirse dos tipos opuestos: el trabajador *matutino* y el trabajador *vespertino*. El primero, da su máximo rendimiento por la mañana, y el segundo, por la tarde.

Otras variaciones individuales referentes a la fatiga hacen referencia, de una parte, a la fatigabilidad, y de otra, a la capacidad de reponerse de la fatiga; en ambas hay también que distinguir entre el trabajo físico y el psíquico. Un trabajo es tanto más fatigante cuanto menos corresponda a las aptitudes especiales del sujeto, y cuanto mayor sea el esfuerzo de atención que éste deba llevar a cabo para efectuar aquél. Igualmente puede notarse aquí la particular relación (inversa) existente entre la fatiga ocasionada por el trabajo y el grado de entrenamiento que el sujeto tenga en éste: cuanto más entrenado está el individuo en un trabajo y más automático resulta; menos requiere la atención, y, por lo tanto, fatiga menos.

Como quiera que la atención del niño tiene una natural tendencia a desviarse, aquél debe esforzarse más que el adulto para mantenerla concentrada, y consecuentemente se fatiga con mayor rapidez. El niño es, por lo tanto, más fatigable que el adulto. Si la gran fatigabilidad se encuentra unida a una gran capacidad de reposición o recobramiento, las consecuencias de la fatiga se muestran preferentemente al *final* de las clases, del día escolar, de la semana y del curso. Si la capacidad de recobramiento es pequeña, entonces el escolar muestra ya los signos de la fatiga al *principio* de las clases, del día escolar o de la semana, porque no han sido suficientes las horas de reposo anteriores para borrar en él la fatiga acumulada, y se presenta ya cansado en la escuela.

ENTRENAMIENTO

Mientras la fatiga provoca un empeoramiento del ejercicio de todas las aptitudes, el entrenamiento, al contrario, ocasiona una mejora. En efecto, tanto las aptitudes físicas como las psíquicas, se perfeccionan a medida que se ejercitan.

El entrenamiento de las disposiciones *corporales* de trabajo da lugar a que las coordinaciones motrices que las constituyen se perfeccionen y se hagan más efectivas, eliminándose paulatinamente los movimientos innecesarios, y efectuándose con mayor facilidad y precisión los necesarios.

El entrenamiento de los movimientos coordinados se encuentra asegurado en el niño por la existencia en él de un intenso *impulso de movimiento*, que adquiere generalmente la forma de impulso de juego. Los juegos, que no sirven solamente para el ejercicio de la fantasía infantil, enseñan al niño a utilizar cada vez mejor sus órganos y fuerzas, y contribuyen así al perfeccionamiento de sus disposiciones. Tales juegos, mediante los cuales el niño perfecciona por sí mismo alguna aptitud (juegos de habilidad y de movimiento, juegos «impulsivos» en el más amplio sentido de la palabra, como antes les hemos denominado), tienen, como es natural, una gran importancia educativa, y por esto resultan preferibles, por ejemplo, los juegos de construcción, de carrera, de corte, etc., a los juegos de muñecas o de soldaditos de plomo. Claro que estos últimos, «juegos de ilusión», tienen también un valor educativo en el sentido de que el niño prepara por sí mismo los vestidos de sus muñecos, etc.

La educación utiliza además, para el entrenamiento de los movimientos coordinados, los ejercicios de escritura, modelado, dibujo, gimnasia y trabajos manuales, así como también los de jardinería y los de economía doméstica, los cuales, además de ser

útiles por sí mismos, cumplen una bella finalidad educativa general.

Como se comprende, debe empezarse en tales casos por efectuar los movimientos más sencillos, para ir paulatinamente aprendiendo y desarrollando las coordinaciones motrices de mayor complicación. Así, por ejemplo, en los primeros ejercicios de escritura, se comenzará por copiar formas gráficas sencillas y asociadas, sin fijarse demasiado en sus detalles particulares; más tarde, se hará fijar al alumno en las particularidades que distinguen unas letras de otras, y entonces se le obligará a copiarlas con fidelidad.

Mientras, de una parte, el resultado del entrenamiento consiste esencialmente, como ya hemos indicado, en que son inhibidos los innecesarios «movimientos secundarios»; de otra parte, sucede que el propio entrenamiento tiende a fijar de un modo inconsciente e involuntario los esbozos (impulsos) de dichos movimientos concomitantes con la serie motriz que se desarrolla voluntariamente. Así, por ejemplo, ocurre que todo movimiento de la mano derecha engendra un impulso de movimiento (movimiento concomitante latente) en la mano izquierda. Pero aquí es preciso distinguir entre los movimientos simétricos y los de igual dirección de ambas mitades del cuerpo; el movimiento de la mitad izquierda del cuerpo despierta, en efecto, en la mayoría de las personas, una tendencia al movimiento homólogo en el lado derecho, mucho menor que la que el movimiento primitivo de éste despierta en el lado izquierdo.

Por esto, por ejemplo, podemos «escribir en espejo» con la mano izquierda mucho mejor que con la escritura ordinaria. Esta circunstancia debe ser muy tenida en cuenta por los partidarios de la «cultura de la mano izquierda» o, mejor, de la «ambidextría». En efecto, es preciso rechazar la idea de querer aprender a escribir también, de un modo sistemático, con la mano izquierda, pues el niño invertiría en ello doble tiempo del que necesita ahora para aprender a hacerlo con la derecha, toda vez que los movimientos asociados no lo son en la misma dirección, en este caso. En cambio, sí pueden utilizarse estos movimientos concomitantes de la mano izquierda, siempre que la dirección del movimiento sea independiente de la simetría, como ocurre, por ejemplo, en el dibujo y en otras actividades manuales. El resultado de tal colaboración premeditada y reglamentada de la mano izquierda, que utilizase y

desarrollase los «movimientos secundarios» latentes que ésta efectúa normalmente cuando se mueve la mano derecha, sería por de más beneficiosa, desde un doble aspecto. En primer lugar, porque aumentaría la habilidad manual; en efecto, no hay duda que con «dos manos derechas» podrían ejecutarse trabajos de mayor delicadeza y precisión que los que ahora se efectúan con una mano hábil o útil y otra semiinútil. De otra parte, el desarrollo y educación de la mano izquierda constituiría una excelente medida de previsión para el caso en que un accidente o enfermedad insospechada pusiesen fuera de servicio su homóloga, la derecha. El empleo indiferente de ambas manos debería comenzar, desde luego, en la primera infancia, y cuando menos debería extenderse a los actos más necesarios para nuestra vida social (dar la mano, mantener el cuchillo y la cuchara, etc.), dejando siempre al niño en libertad de emplear, indistintamente, una u otra de sus manos. Entonces se vería seguramente que el predominio de la mano derecha no es, en muchos casos, congénito y sí adquirido.

El resultado del entrenamiento, aun cuando se trate de trabajos corporales, es de gran importancia para nuestra vida psíquica: la inervación de los movimientos que integran el trabajo en cuestión cae en el inconsciente y, de este modo, nuestra conciencia se ve libre de una preocupación. En los actos frecuentemente ejecutados, como el vestirse, escribir, etc., basta con tener presente en la conciencia la finalidad total y no es preciso representarse aisladamente los movimientos de que aquéllos constan. Este proceso se denomina «automatización» o «mecanización» de los actos. Así, por ejemplo, cuando me lavo no me entretengo en pensar: «Ahora debo lavarme la cara y después las orejas», sino que de un modo completamente automático, cuando he acabado de lavarme la cara comienzo a hacerlo con las orejas y, a pesar de ello, cuando he terminado, tengo el convencimiento de no haberme descuidado nada. El beneficio que de esto resulta estriba principalmente en que durante el tiempo en que ejecutamos un acto automatizado podemos estar pensando en otra cosa.

Por esto me parece bien, considerada desde un punto de vista fundamentalmente pedagógico, la idea de automatizar o mecanizar el mayor número posible de acciones. Y esto se conseguirá procurando que el alumno repita siempre en el mismo orden los actos o movimientos que las constituyen, hasta lograr que, finalmente, se sucedan éstos por sí solos, sin intervención de la consciencia.

También el valor educativo del método y de la *ordenación* se nos muestra claramente en este proceso de la mecanización. El pequeño esfuerzo que, a veces, se requiere para dejar una cosa en su sitio, es despreciable si se compara con el ahorro de tiempo y de energía psíquica que se consiguen al querer buscarla, más tarde. En efecto, basta entonces con practicar de un modo mecánico los movimientos que nos conducirán hasta el objeto, en vez de tener que buscar éste.

También existe un entrenamiento en cuanto se refiere a las acciones psíquicas; quien ha aprendido mucho aprende con mayor facilidad que el que no ha aprendido nada. El entrenamiento provoca, pues, en el campo psíquico lo mismo que en el físico, una progresiva economía de esfuerzos.

Entre los complejos de sensaciones la atención va descubriendo y precisando cuáles son los detalles más importantes para la buena ejecución del trabajo, y va, en cambio, dejando de lado los que resultan de orden secundario o innecesarios. Entre las muchas reproducciones provocadas por una nueva experiencia se consigue, cada vez mejor, inhibir las que solamente se encuentran relacionadas de un modo *externo* con la experiencia en cuestión. En cambio, los procesos reproductivos importantes, como, por ejemplo, la denominación de nuevas experiencias, el descubrimiento de relaciones de semejanza, de causa a efecto, etc., con otras experiencias, son cada vez más trabajados y se efectúan, por lo tanto, cada vez más lisa y llanamente.

También para la percepción y el recuerdo de las nuevas impresiones se emplean cada vez más las relaciones *internas* que unen unas impresiones con otras (asociaciones lógicas). La experiencia es puesta en relación con un complejo representativo central y la percepción del mismo puede decirse que, en definitiva, consiste únicamente en encontrar esta relación. O bien la materia a percibir es agrupada en una idea que la comprende, y entonces en lugar de sus particularidades, es percibida o notada esta idea junto con sus relaciones. Quien ha aprendido mucho, sabe finalmente agrupar la materia de estudio de modo que pueda recordarla después con facilidad, siempre que lo necesite. Aunque un asunto o materia se conozca bien en un momento dado, no puede darse por aprendido hasta que se compruebe que es posible reconstruirlo a voluntad en todo instante.

Hasta los verdaderos procesos del pensamiento son suscepti-

tibles asimismo de entrenamiento. Las asociaciones van agrupándose y constituyen ideas cada vez más generales, perdiendo así su carácter de asociación *pura*, externa o casual, y adquiriendo, en cambio, un orden y una clasificación que las hacen más útiles.

Finalmente, es también posible una mecanización de los actos morales. Cuando un modo de conducta ha sido comprobado y practicado repetidamente, con entera satisfacción por parte del sujeto, acaba por efectuarse sin necesidad de que su motivo moral se halle necesariamente presente en la consciencia. Así sucede, por ejemplo, cuando nos ha parecido bien dar limosna a un pobre (y entonces se la continuamos dando siempre que lo vemos), o, por el contrario, cuando hemos decidido no dársela. Sin querer disminuir el valor de los «principios» éticos, creo, no obstante, que las acciones verdaderamente morales tienen como condición preliminar: una individualización según la situación considerada.

Otra disposición susceptible de ser influida educativamente por el entrenamiento es el «espíritu de autocrítica». Para esto es necesario que el alumno sea advertido de sus faltas; y que se le proporcionen los medios de evitarlas en lo futuro. Un excelente procedimiento para ejercitar y educar la capacidad de autocrítica consiste en la educación y desarrollo de la «capacidad de testimonio», mediante los ejercicios apropiados de este género, que constituyen una porción pequeña, pero importante, de los ejercicios de *observación* (con el resto de los cuales pueden siempre unirse fácilmente).

La educación del testimonio debe hacerse permitiendo ver al alumno, por segunda vez, el objeto sobre el cual ha testimoniado tan pronto como acaba su declaración. De este modo, el sujeto puede darse cuenta de las faltas de reproducción que ha cometido, y ver cuáles son las partes del complejo representativo que peor han sido evocadas. Todo ello le servirá para corregirse y dar, en otra ocasión, un testimonio más exacto. En efecto, basándose en la experiencia de sus errores, observará esta vez con mayor cuidado ciertos detalles, someterá a una severa crítica ciertos recuerdos, etc.

Algo semejante puede conseguirse como resultado de las lecciones de dibujo. En lugar de un testimonio verbal se pide entonces al alumno que reproduzca de memoria en el papel, es decir, que dibuje, el objeto antes visto. Después, el propio alumno com-

para su dibujo con la realidad, y lo corrige convenientemente. Este ejercicio, además de educar la capacidad perceptiva, sirve para hacer pasar el dibujo infantil del estado de «representación esquemática» y de reproducción de las partes tal como nos las *imaginamos* (dibujo *ideoplástico*), al estado de «representación natural», o sea de reproducción de las partes, tal como son, y, en realidad, las *percibimos* (dibujo *fisioplástico*).

No todos los hombres, ni tampoco todos los niños, son igualmente aptos para el entrenamiento: unos aprenden muy de prisa y dominan con rapidez un nuevo trabajo; otros, en cambio, requieren un gran número de repeticiones del mismo, antes de llegar a efectuarlo con cierta soltura. Y la misma diversidad se observa en la desaparición de los resultados del entrenamiento, cuando éste ha sido interrumpido: en unos, desaparecen en seguida, y en otros, lentamente.

A condiciones semejantes de las que determinan la capacidad de entrenamiento obedece, verosímilmente, lo que hemos llamado antes capacidad de habituación, es decir, la propiedad de acostumbrarse a los estímulos perturbadores de un trabajo, hasta el punto de poder efectuar éste como si aquéllos no existiesen.

BIBLIOGRAFIA

Para ampliar el estudio de los problemas tratados en esta obra, casi siempre de un modo demasiado superficial, pueden recomendarse, en primer término, los siguientes libros y trabajos:

Ebbinghaus: «Abriss der Psychologie». Leipzig. Veit & Comp. 6.^a ed., 1919.

Bühler: «Die geistige Entwicklung des Kindes». Jena. G. Fischer. 1918.

Groos: «Das Seelenleben des Kindes». Berlín. Reuther & Reichard. 4.^a ed., 1913.

Meumann: «Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik». Leipzig. Wilhelm Engelmann. 2.^a ed., 1911-1914.

Kofka: «Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie». Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 1921.

Stern: «Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. 1914.

Ruttmann: «Allgemeine Schülerkunde». Tübingen. J. C. B. Mohr. 1917.

Hylla: «Entwurf eines Fragebogens für besufspsychologische Beobachtungen in der Schule. Zeitschrift angewandte Psychologie». Leipzig. Johann Ambrosius Barth. T. 12, números 5-6, 1917.

Rebhuhn: «Entwurf eines psychographischen Beobachtungsbogens für begabte Volksschüler». Ebenda. T. 13, números 5-6, 1918. (También separado en la misma editorial).

Rupp: «Probleme und apparatus zur experimentellen Pädagogik und Jugendpsychologie». Leipzig. Quelle & Meyer. 1919.

Schulze: «Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik». Leipzig. R. Voigtländer. 1909.

Yo mismo debo agradecer a estos escritos varias citas de esta obra, que han sido tomadas directamente de ellos, otras ideas que han sido reproducidas por mí de un modo general, y, también, algunas sugerencias para el trabajo original.

Prescindo de citar la bibliografía referente a los capítulos y problemas especiales planteados en este libro. Los trabajos antes citados son suficientes para guiar también al lector en este campo.

* * *

Con el amable permiso de los editores he reproducido en la presente obra, palabra por palabra, no pocos párrafos de tres trabajos míos que han aparecido bajo los siguientes títulos: «Die Psychologie des Willens und ihre pädagogischen Nutzenwendungen» en el libro «Die Harmonie Zwischen Religions-und Moralunterricht», publicado por el Dr. *Rudolphe Penzig*, Berlín, 1912 (Editorial de cultura ética); «Über Intelligenz, Intelligenzprüfung und Intelligenzmessung», «Preussische Volksschullehrerinnen-Zeitung». Leipzig, 1917-1918. B. G. Teubner; «Experiment und Beobachtung als Mittel der Begabungs-und Eignungsfeststellung», «Die deutsche Schule». Leipzig, 1918. Julius Klinkhardt.

También he reproducido, literalmente o con ligeras modificaciones, algunos párrafos de mis libros: «Grundriss der Psychologie für Pädagogen», 1909, y «Grundriss der Psychologie für Jursten», 2.^a ed., 1914 (ambos editados por J. Ambrosius Barth, de Leipzig).

Además de la bibliografía citada por el autor puede verse, en francés y en castellano, las siguientes obras:

Baldwin, J. M.: «Le développement mental chez l'Enfant et dans la Race». París, F. Alcan, 1897.—*Binet, A.*: «Ideas modernas sobre los niños». Madrid, Ruiz Hermanos.—*Carré, I. & Roger Liguier*: «Traité de Pédagogie Scolaire précédé d'un Cours élémentaire de Psychologie appliquée a l'éducation». París, A. Colin. 1918.—*Bunge, C. O.*: «Principios de psicología individual y social». Madrid, D. Jorro. 1903.—*Fleury, M. de*: «El Cuerpo y el Alma del niño». Madrid, D. Jorro. 1907.—*Claparede, E.*: «Psicología del niño y Pedagogía Experimental», 3.^a edición. Madrid, F. Beltrán.—*Münsterberg, H.*: «La Psicología y el Maestro». Madrid, D. Jorro. 1911.—*Barbens, F. de*: «Curso de Psicología Escolar para Maestros». Barcelona, L. Gili. 1916.—*Compayré, G.*: «La

evolución intelectual y moral del niño». Madrid, D. Jorro.—*Preyer, W.*: «El Alma del niño. Observaciones acerca del desarrollo psíquico en los primeros años de la vida». Madrid, D. Jorro. 1918.—*Taylor, A. R.*: «El estudio del niño. Breve tratado de la psicología del niño con indicaciones a los maestros, estudiantes y padres de familia». Nueva York, D. Appleton & Cía. 1904.—*Lafora*: «Los niños mentalmente anormales». «La Lectura». Madrid, 1924.—*Kirpatrick*: «Fundamentos del estudio del niño». Madrid. Jorro.

ÍNDICE

	<u>Páginas</u>
Prólogo.	7
Psicología y pedagogía.	10
Objeto y procedimientos de la psicología y de la psicología pedagógica.	18
Sensaciones.	29
Representaciones y tipos imaginativos.	38
Reproducción y testimonio. Mentiras.	50
Asociación.	62
Percepción.	65
Memoria asociativa. Aprendizaje.	71
Fantasia. Cuentos. Juegos.	87
Conceptos. Pensamiento. Función secundaria.	93
Inteligencia. Examen intelectual y Observación.	103
Sentimientos.	122
Afectos.	136
Acciones.	140
Voluntad.	154
Carácter. Moralidad.	164
Movimientos. Reacciones motrices.	174
Atención.	177
Fatiga.	189
Entrenamiento.	194
Bibliografía.	201

REVISTA DE PEDAGOGIA

PUBLICACIÓN MENSUAL, FUNDADA EN 1922

Redactores:

AINAUD (M.), BARNÉS (D.), DANTÍN CERECEDA (J.), GALÍ (A.), LAFORA (G. R.), MAEZTU (M.^a DE), MARTÍ ALPERA (F.), MORENTE (M. G.), SANTULLANO (L. A.), XANDRÍ (J.), ZULUETA (L.)

Colaboradores:

J. ADAMS (Londres), E. CLAPARÉDE (Ginebra), P. COUSINET (París), O. DECROLY (Bruselas), G. KERSCHENSTEINER (Munich), LIPMANN (Berlín), M.^a MONTESSORI (Roma), M. E. SADLER (Oxford), T. H. SIMON (París), A. SLUYS (Bruselas), J. TEWS (Berlín), G. WYNEKEN (Turingia).

Director:

LORENZO LUZURIAGA

La REVISTA DE PEDAGOGÍA aspira a reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo y, en la medida de sus fuerzas, a contribuir a su desarrollo. Dotada de la amplitud de espíritu que requiere el estudio científico, está alejada de toda parcialidad y exclusivismo, e inspirada en el sentido unitario de la obra educativa, dirige su atención a los problemas de todos los grados de la enseñanza.

La REVISTA DE PEDAGOGÍA tiene al tanto a sus lectores de la vida pedagógica mundial, con sus diferentes secciones:

Artículos originales.
Notas del mes.
Informaciones.
Libros.
Comunicaciones.
Bibliografía reciente.

Bibliografía selecta.
Consultorio pedagógico.
Noticias.
Servicio bibliográfico.
La vida en la escuela (suplemento).

La REVISTA DE PEDAGOGÍA se publica mensualmente en cuadernos, que forman al año un volumen de cerca de 600 páginas.

Precios de suscripción: *España: un semestre, 7 pesetas; un año, 12; número suelto, 1,25.*

Repúblicas hispanoamericanas: un año, 16 pesetas; número suelto, 1,50.

Extranjero: un año, 20 pesetas; número suelto, 2.

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:

MIGUEL ÁNGEL, 31

Apartado 6.002.—Madrid-6





LIPMANN

PSICOLOGIA

PARA

MAESTROS



136

19