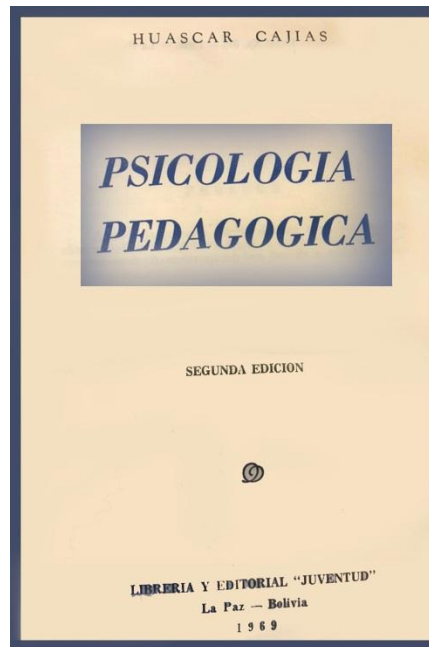


PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA



HUÁSCAR CAJÍAS

SEGUNDA EDICIÓN

LIBRERÍA Y EDITORIAL “JUVENTUD” La Paz — Bolivia 1969.

Registro Legal No. 078 — 1.989. — La Paz.

Es propiedad del Editor. Quedan reservados todos los derechos de acuerdo a Ley.

Empresa Editora “URQUIZO LTDA.”, La Paz.

Printed in Bolivia — Impreso en Bolivia.

Contenido

PRÓLOGO	9
I PARTE: PRINCIPIOS GENERALES	11
CAPÍTULO I: LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA.....	11
1. Concepto de Psicología.....	11
2. Relaciones de la Psicología.	13
3. Psicología Pedagógica: Naturaleza y contenido.	15
CAPÍTULO II: LOS FENÓMENOS PSÍQUICOS Y LA CONCIENCIA	19
1. Los fenómenos psíquicos.....	19
2. Caracteres de los fenómenos psíquicos.	20
3. La conciencia y sus caracteres.....	21
4. Lo inconsciente.....	24
CAPÍTULO III: LOS MÉTODOS DE LA PSICOLOGÍA	26
1. El método.....	26
2. La introspección.....	27
3. La extrospección.....	29
4. Otras variedades metódicas.	30
5. Método psicoanalítico.	32
6. La Psicometría.	34
7. El experimento psicológico.....	35
II PARTE: LAS CAPACIDADES PSÍQUICAS HUMANAS Y EL PROBLEMA EDUCATIVO	37
CAPÍTULO I: LA ATENCIÓN.....	37
1. Presentación del fenómeno.	37
2. Condiciones de la atención.	38
3. Concomitancias de la atención.....	40
4. Duración y extensión.....	41
5. Clases de atención.....	42
6. La atención infantil.....	42
7. Conclusiones pedagógicas.	43
CAPÍTULO II: LA MEMORIA	46
1. Qué es la memoria.	46
2. El olvido.	46
3. Etapas de la memoria.	47
4. Clases de memoria.	49
5. Condiciones de la memoria.....	51

6. Evolución de la memoria.....	52
7. Memoria y educación.....	53
8. El testimonio y la mentira infantiles.....	54
CAPÍTULO III: LA ASOCIACIÓN.....	58
1. Qué es la asociación.....	58
2. Leyes de asociación.....	58
3. La asociación en la tarea educativa.....	60
4. El asociamiento.....	61
CAPÍTULO IV: LA PERCEPCIÓN.....	62
1. Concepto de la percepción.....	62
2. Sentido y totalidad en las percepciones.....	64
3. Etapas de la percepción.....	67
4. Percepciones, ilusiones, alucinaciones.....	68
5. Percepciones de tiempo y espacio.....	69
6. La percepción infantil.....	71
CAPÍTULO V: LAS SENSACIONES EN GENERAL.....	73
1. Concepto de sensación.....	73
2. Estímulo, impresión y sensación.....	73
3. Caracteres de las sensaciones.....	74
4. Umbral y cima.....	75
5. Tiempos de sensación y de reacción.....	77
CAPÍTULO VI: LAS SENSACIONES EN PARTICULAR.....	79
1. Tipos de sensaciones.....	79
2. Sensaciones visuales.....	80
3. Sensaciones auditivas.....	84
4. Sensaciones gustativas.....	86
5. Sensaciones olfativas.....	86
6. Las sensaciones de base dérmica.....	87
7. Sensaciones anestésicas.....	88
8. Sensaciones estáticas.....	89
9. Sensaciones orgánicas o cenestésicas.....	89
CAPÍTULO VII: LA IMAGINACIÓN.....	91
1. Qué es la imaginación.....	91
2. Clases de imaginación.....	92
3. Mundos imaginarios.....	93
4. La imaginación infantil.....	94

5. Imaginación y educación.....	95
CAPÍTULO VIII: LA INTELIGENCIA	97
1. La vida intelectual.....	97
2. Los conceptos.....	98
3. Proceso de formación de los conceptos.....	101
4. El juicio.....	103
5. El raciocinio.	105
6. La intuición.	107
CAPÍTULO IX: LOS SENTIMIENTOS EN GENERAL.....	109
1. La vida afectiva.....	109
2. Intensidad y duración de los sentimientos.	110
3. Concomitancias de los sentimientos.....	111
4. Los sentimientos elementales.....	113
5. Sentimiento y educación.	114
CAPÍTULO X: LOS SENTIMIENTOS EN PARTICULAR.....	117
1. Tipos de sentimientos.....	117
2. Sentimientos propios.....	117
3. Sentimientos de los demás.....	118
4. Sentimientos sensibles.....	120
5. Sentimientos superiores.....	120
CAPÍTULO XI: LOS REFLEJOS	124
1. Bases materiales de la actividad psíquica.....	124
2. Los reflejos.....	125
3. Clasificación de los reflejos.....	126
4. Inhibición.....	127
5. Los reflejos y la educación.....	128
CAPÍTULO XII: LOS INSTINTOS EN GENERAL	130
1. Qué son los instintos.....	130
2. Diferencias entre reflejos e instintos.....	132
3. Clasificación de los instintos.....	132
4. Los instintos en el hombre.....	133
5. Instintos e inteligencia.....	134
6. Instintos y educación.....	134
CAPÍTULO XIII: EL JUEGO	137
1. Juego y trabajo.....	137
2. Clases de juegos.....	138

3. Teorías del juego.....	140
4. Los juguetes.....	144
5. Juego y educación.....	145
CAPÍTULO XIV: LA CURIOSIDAD Y EL INTERÉS.....	147
1. Curiosidad y miedo.....	147
2. Curiosidad y educación.	148
3. El interés y sus clases.	148
4. Evolución de los intereses.....	150
5. Interés y educación.	151
CAPÍTULO XV: LOS REFLEJOS CONDICIONADOS	153
1. Naturaleza de los reflejos condicionados.....	153
2. Diferencias entre reflejos simples y condicionados.	154
3. Condiciones de los reflejos condicionados.	154
4. La inhibición.	155
5. Irradiación y diferenciación.....	155
6. Clases de reflejos condicionados.....	156
7. Reflejos condicionados y educación.....	157
CAPÍTULO XVI: LOS HÁBITOS.....	161
1. Qué son los hábitos.....	161
2. Diferencias entre hábitos e instintos.	161
3. El proceso de habituación.	162
4. Efectos de los hábitos.....	163
5. Importancia de los hábitos.	164
6. Hábitos y educación.....	165
CAPÍTULO XVII: EL LENGUAJE	167
1. Qué es el lenguaje.....	167
2. Los signos y sus clases.....	167
3. Origen del lenguaje.	169
4. Evolución del lenguaje infantil.....	169
5. Lenguaje y educación.....	171
CAPÍTULO XVIII: LA VOLUNTAD	174
1. El acto voluntario.	174
2. Etapas del acto voluntario.	175
3. Deseos y tendencias.....	178
4. Voluntad y educación.....	178
5. Temperamento y carácter.	181

III PARTE: PSICOLOGÍA SOCIAL	183
CAPÍTULO I: EL HOMBRE Y SU MEDIO.....	183
1. Psicología social.....	183
2. Las actitudes.....	184
3. Los prejuicios.....	185
4. Relaciones sociales directas e indirectas.....	186
CAPÍTULO II: INSTINTOS Y UNIFORMIDAD SOCIAL.....	189
1. Papel de la imitación, la sugestión y la simpatía.....	189
2. La imitación.....	190
3. La sugestión.....	191
4. La simpatía.....	193
CAPÍTULO III: FORMAS PSÍQUICAS DE ADAPTACIÓN SOCIAL.....	196
1. Tendencias individuales y adaptación social.....	196
2. El llamar la atención.....	197
3. La identificación.....	198
4. Aislamiento.....	199
5. Negativismo.....	199
6. Regresión.....	200
7. Realización imaginaria del deseo.....	201
8. Sublimación o sustitución.....	202
9. Catatimia.....	203
10. Proyección.....	204
11. Racionalización.....	204
12. Holotimia.....	205
CAPÍTULO IV: PSICOLOGÍA DE LAS ASOCIACIONES.....	206
1. Los grupos sociales.....	206
2. La pareja.....	206
3. Las bandas infantiles y juveniles.....	207
4. Las muchedumbres.....	208
IV PARTE: EL APRENDIZAJE	211
CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE.....	211
1. Importancia y naturaleza del aprendizaje.....	211
2. Tipos de aprendizaje.....	212
3. El ritmo del aprendizaje.....	214
CAPÍTULO II: FACTORES Y MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	217
1. Factores del aprendizaje.....	217

2. La motivación.....	220
CAPÍTULO III: TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE	224
1. Qué es la transferencia del aprendizaje.....	224
2. Clases de transferencia.....	226
3. Importancia de la transferencia.....	227
4. Teorías de la transferencia.....	228
5. Aplicaciones de la transferencia.....	229
V PARTE: LA PERSONA HUMANA	232
CAPÍTULO I: LA PERSONA	232
1. Los fenómenos psíquicos y el yo (1).....	232
2. La persona humana.....	234
3. Persona y Sociedad.....	235
4. Persona y Cultura.....	235
BIBLIOGRAFÍA.....	238

PRÓLOGO

Agotada la primera edición de esta obra, las amables observaciones de algunos colegas y las necesidades de los programas de la materia me han llevado a ampliar considerablemente esta segunda edición para que ella ayude de la mejor manera posible en la preparación de los futuros maestros.

La tarea que éstos deben realizar durante su vida profesional es sumamente difícil y compleja. Para encararla como es debido, han de poseer extensos y profundos conocimientos en Psicología. Pero todos esos conocimientos no pueden ser ofrecidos en una obra introductoria y breve como la presente. Ella pretende simplemente dar lo fundamental, despertar en el estudiante tanto el interés como la conciencia de la necesidad de ir más allá, por propia cuenta, en la inacabable tarea de prepararse para enfrentar la realidad. Será esta misma, por otro lado, la que presentará permanentemente problemas a los que hay que encontrar soluciones y la que servirá de acicate para seguir investigando.

Aunque esta es una obra de Psicología aplicada no se han de dar exclusivamente reglas prácticas derivadas de los descubrimientos de la Psicología teórica. Esta posición deriva sobre todo de dos razones.

Ante todo, las aplicaciones prácticas quedarían inexplicadas si no fueran expuestas las razones en que ellas se basan; la práctica se tornaría ciega y el maestro sería convertido en mero aplicador de fórmulas quizá eficaces, pero ininteligibles en más de un aspecto. No ha faltado quien diga que la Psicología general y teórica ya ha sido estudiada en el bachillerato y, por tanto, sirve de fundamento para realizar inmediatamente los estadios de aplicación. Largos años de experiencia me han demostrado que los bachilleres carecen de una preparación, si no extensa, por lo menos sólida en ese aspecto. También la teoría, aquello que se ha de aplicar, debe ser dada en las escuelas normales.

En segundo lugar, hay que huir del practicismo exagerado que pregonan algunas personas, no sólo porque limita indebidamente los horizontes de los maestros, sino porque lleva al peligro de admitir algo tan falso como la existencia de fáciles recetas pedagógicas aplicables a todos los casos. Sólo el conocimiento teórico permite evitar todo esquematismo, toda rigidez, y mantener los ojos abiertos ante la variedad propia de la realidad educativa. No quiere lo anterior decir que, en

esta obra, se haya de rehuir el dar conclusiones prácticas, aplicables a la tarea educativa; el no hacerlo quitaría al libro su condición de “Psicología Pedagógica”. Pero habrá que advertir que tampoco se pretende hacer un elenco de tales aplicaciones, coleccionándolas de todos los libros publicados, a fin de que el lector tenga ya listas las respuestas a todos los problemas con que en la realidad habrá de enfrentarse. Tal pretensión sería absurda. Inclusive si alguien llegara a realizarla, merecería más el título de coleccionista de fórmulas, que de maestro. Las conclusiones que se den serán las más importantes —de acuerdo al relativo criterio del autor—; serán simplemente indicativas, como para señalar al futuro maestro modelos a través de los cuales, ya en la vida profesional, deberán hacerse nuevas aplicaciones según las circunstancias. Las conclusiones expresamente expuestas en las páginas que siguen no son, ni de lejos, todas las que podrían extraerse de los conocimientos psicológicos actuales; existen muchas, muchísimas otras, tanto ya conocidas como todavía ignotas.

Ojalá este librito, escrito con todo el interés y el afecto de quien ya tiene veinticinco años de maestro, pueda ser siquiera tan útil como lo fue en su primera edición.

El autor.

La Paz, 1969.

I PARTE: PRINCIPIOS GENERALES

CAPÍTULO I: LA PSICOLOGÍA PEDAGÓGICA

1. Concepto de Psicología.

La palabra Psicología proviene de dos voces griegas —“psiché”, alma, y “logos”, tratado— que unidas significan “ciencia del alma”. Esta denominación corresponde al contenido esencial de la Psicología antigua que se ocupaba del alma en cuanto ser, de sus notas características, como la inmaterialidad, la simplicidad, la inmortalidad, etc. Desde luego, si se estudiaba lo que el alma es, también tenía que estudiarse lo que el alma hace, lo que en ella sucede, es decir, los fenómenos psíquicos. Pero este aspecto empírico ocupaba un lugar secundario.

Las ciencias actuales han dejado el estudio de los seres en cuanto tales, a la Metafísica, que es una rama fundamental de la Filosofía. La ciencia se ocupa hoy de los fenómenos, de los hechos. La Física, de los fenómenos físicos; la Química, de los fenómenos químicos, etc. Esta tendencia ha llegado también a la Psicología, la que ahora se ocupa fundamentalmente de investigar los fenómenos psíquicos.

La Psicología, con este nuevo contenido, es, sin embargo, una ciencia relativamente nueva. Aunque no dejó de tener antecedentes, a veces notables —Aristóteles, San Agustín, los empiristas ingleses, etc.— se ha formado con su sentido moderno hace alrededor de siglo y medio, por obra coincidente de varios investigadores, entre los que ocupa lugar preeminente, Herbart (1776 — 1841).

Lo anterior no quiere decir que la Psicología actual niegue la existencia del alma; simplemente prescinde de tratar el tema considerándolo propio de otra ciencia (1).

La Psicología puede definirse hoy como la ciencia que trata de describir, explicar y sistematizar los fenómenos psíquicos.

Analícemos esta definición.

Describir consiste en mostrar cómo se presentan los fenómenos psíquicos. Por ejemplo, cómo se presenta la atención; cómo se establecen ligazones entre los juicios en los distintos tipos de razonamiento; cómo se produce un acto voluntario, etc.

Explicar supone algo más: dar el porqué de los fenómenos, es decir, establecer las relaciones de causa a efecto •que entre ellos existen. Ninguna ciencia puede satisfacerse acumulando datos y más datos; de modo natural, se buscan relaciones entre ellos; entre tales relaciones, la de causalidad es fundamental. La causalidad supone el establecimiento de ciertas leyes o reglas generales sobre la sucesión de los fenómenos y, por consiguiente, abre el camino de cierta previsibilidad de los mismos. Algo análogo sucede, por ejemplo, en la Física pues en ella, una vez descubierta la relación causal y expresada en una ley matemática, es posible predecir los efectos que han de resultar una vez puestos los fenómenos que actúan como causas (2).

A las leyes científicas se llega por inducción, partiendo de los hechos particulares; posteriormente, podrán ser utilizadas por medio de la deducción que, partiendo de los principios generales ya establecidos, busca aplicarlos, a la solución de casos concretos.

La Psicología no aspira sólo a mostrarnos los fenómenos psíquicos aislados o dentro de esta o aquella relación causal, sino que pretende presentarlos dentro de un orden, es decir, sistematizados. Unos fenómenos son menos importantes que otros; los suponen o no; unos sirven para llegar a otros, etc. Estas dependencias, relaciones, influencias son presentadas sistemáticamente por la Psicología. El sistematizar incluye la formulación de teorías generales, de explicaciones de alcance total sobre los fenómenos psíquicos y no sólo sobre las relaciones de causa a efecto. Por ello, el sistematizar supone también mucho más que el clasificar los fenómenos psíquicos.

Queda por tratar el asunto de la comprensión, sobre el cuál insiste la Psicología moderna.

Estudiamos actos humanos. Pero si en algo se distingue el hombre de los animales es en que, en sus actos, no se deja empujar ciega y mecánicamente por las causas eficientes, sino que tiende, con conciencia y libertad, hacia

determinados fines y valores: bien, justicia, belleza, verdad, etc. Estos inspiran sus actos y, en cierto sentido, forman parte de ellos, dándoles sentido y significación. Supongamos la actividad de un pintor; poco comprendemos de ella si nos limitamos a registrar sus percepciones de colores y formas, las combinaciones de ellos, los movimientos que realiza para pintar o las influencias técnicas que sobre él actuaron; para comprender, para captar el significado total de lo que hace, para que sus fenómenos psíquicos sean vistos como son —no una variedad desordenada, sino una totalidad integrada y coincidente— tendremos que considerar el valor, el fin hacia el cual el artista tiende; ese valor, ese fin arrojan luz sobre el todo y permiten advertir las articulaciones de sus partes componentes. El comprender supone esta captación total de las partes y de sus relaciones mutuas, así como del fin a que el acto tiende, su relación con los valores (3).

El problema de la comprensión no tiene importancia sólo en el campo teórico, sino también en el práctico. Por ejemplo, sólo comprendiendo al niño o al joven, captándolo como un todo, podremos conducirlo por el camino debido, sin las aberraciones derivadas de cualquier visión unilateral.

Si el comprender es uno de los objetivos de los estudios psicológicos, debemos guardarnos, empero, de concebirlo como separado de los otros, como sumado a ellos desde fuera. Con una concepción de este tipo falsearíamos la realidad. La comprensión se halla implícita en los otros objetivos pues la descripción debe ser comprensiva —es decir, debe describirse tomando en cuenta la totalidad, el sentido, la valoración— como también deben serlo la explicación y la sistematización. No es un objetivo más, sino el supuesto necesario de los otros tres.

2. Relaciones de la Psicología.

Aunque autónoma, la Psicología tiene relaciones estrechas con otras ciencias a las que ayuda y de las que recibe ayuda.

El señalar tales relaciones es útil y necesario desde dos puntos de vista, principalmente: a) Pone de manifiesto que el conocimiento del hombre, aunque no puede alcanzarse sin la Psicología, tampoco puede alcanzarse sólo con ella; es imprescindible acudir a otras ciencias, y b) si la Psicología mantiene

relaciones con otras ciencias es porque obviamente no puede ser reducida a ellas, sino que se distingue de ellas. Para que haya relación tienen que haber, por lo menos, dos objetos distintos.

La Psicología puede, eventualmente, tener relaciones con cualesquiera ciencias. Pero no vamos a extremar el análisis en ese sentido y nos limitaremos a señalar que, como es evidente, las relaciones son más estrechas con las ciencias que tratan del hombre y especialmente con la Biología, la Sociología y la Filosofía.

En el ser humano, son patentes las correlaciones entre los fenómenos biológicos y los psíquicos. Ello deriva de que el hombre es un todo, una unidad de cuerpo y espíritu. Sin necesidad de ir más lejos, podemos referirnos a la sensación y la acción, en que esa unidad, en que la correlación de los aspectos humanos es inmediatamente evidente. Cuando los sentidos funcionan mal, las sensaciones —lado psíquico— son también deficientes y sirven de base deleznable para las elaboraciones superiores, lo que debe ser especialmente tenido en cuenta en materia educativa. La fatiga, las intoxicaciones corporales, el mal estado de los nervios y las glándulas endocrinas, etc., repercuten directamente en las funciones psíquicas. Lo que se dice de la sensación puede afirmarse también de la acción consciente pues ella, aunque iniciada en el ámbito psíquico, requiere de un cuerpo en perfecto funcionamiento para ser llevada a cabo.

El hombre no vive aislado, sino en compañía de sus semejantes a los cuales influye y por los cuales es influido. Lo que cada hombre es depende mucho del ambiente en que vive, de sus relaciones familiares, políticas, económicas, religiosas, escolares, etc. Los fenómenos sociales son estudiados por la Sociología, la que se relaciona estrechamente con la Psicología.

Hemos de considerar también que el hombre no es sólo un conjunto de fenómenos, un mero sucederse de acciones y reacciones, sino un ser que tiende hacia ciertos fines. Nunca podrán entenderse los fenómenos que suceden en un ser sin conocer a este último, sin saber cuál es su esencia última. Nunca entenderemos al hombre y a su conducta si no determinamos claramente los fines que él busca. Ello es particularmente verdadero en el campo educativo pues todo lo que en él se haga supone el conocimiento de lo que el educando es y debe ser. La Filosofía, mediante sus ramas especializadas, como la

Metafísica, la Axiología (Teoría de los Valores), etc., es la llamada a estudiar el hombre en cuanto ser y los principios y fines que deben guiar su conducta (4).

3. Psicología Pedagógica: Naturaleza y contenido.

La Psicología general busca el conocimiento desinteresado, el saber por el saber mismo. Pero tales conocimientos psicológicos —como los obtenidos por otras ciencias— pueden ser utilizados en aplicaciones prácticas, para modificar la realidad.

Tomemos un ejemplo. La Psicología ha establecido que la mayor causa de las mentiras infantiles es el miedo, el temor a las consecuencias de decir la verdad; este nos puede servir en la práctica, para educar debidamente al niño, evitando que la actitud de los padres o de los profesores, al crear temor, impulse a formar hábitos de mentir.

La Psicología Pedagógica puede ser considerada como la aplicación y utilización para fines educativos, de los conocimientos alcanzados por la Psicología teórica. Es, por tanto, una ciencia aplicada a la solución de problemas prácticos. Con la Psicología Pedagógica sucede algo análogo a lo que sucede con la Psicología aplicada a la propaganda, la administración de justicia, la acción de las fuerzas armadas, etc.

Las verdades psicológicas tienen validez universal, pero no todas ellas tienen igual importancia o utilidad. Skinner hace notar, con toda razón que, en virtud de sus funciones específicas, la Psicología Pedagógica selecciona de entre los hechos y principios psicológicos aquellos que tienen especial significación para la tarea educativa (5).

En cuanto al contenido de esta materia, no existe unanimidad.

Hay buen número de autores que se limita a estudiar al educando, inclusive sólo al niño, dejando aparte o posponiendo al adolescente y al joven (6). Este criterio, aunque corriente, tiene el defecto de considerar sólo uno de los aspectos psicológicos del complejo problema educativo. Es necesario rectificarlo, si bien se tropieza con muchas dificultades para ello; no son las menores las que derivan de que no todos los hechos psíquicos relativos a la educación han sido investigados con igual extensión y profundidad.

Un esquema de los campos que debe abarcar la Psicología Pedagógica puede exponerse de la siguiente manera:

a) Psicología del educando, es decir, no sólo la del niño, sino también la del adolescente y del joven, ya que también ellos se encuentran en el campo de la educación regular. Tampoco podrá estudiarse al niño considerándolo sólo a partir del momento en que ingresa en el sistema escolar, sino en sus etapas vitales anteriores que sirven de fundamento y ayudan a explicar las posteriores: El educando no comienza a existir cuando ingresa a la escuela. Habrán de exponerse, dentro de lo posible, todos los factores que contribuyen a formar al educando, a constituirlo en un ser distinto de todos los demás.

b) Psicología del maestro, pues éste es el otro elemento humano fundamental del proceso educativo. Pero la Psicología del maestro ha sido mucho menos investigada que la del alumno. Cuando del profesor se trata, se expone más lo que él debe ser, sus condiciones ideales, que lo que él es, sus características reales.

El maestro debe ser conocido para llevar adelante la educación ya que ésta es esencialmente producto de la relación entre seres humanos, sea directa y personalmente, sea a través de los medios materiales que ellos forjan y utilizan.

c) Psicología Social, pues maestros y alumnos desarrollan sus actividades en una sociedad por la que son influidos y en la que influyen. Como el hombre no vive aislado, sino que desde un comienzo integra una sociedad, las relaciones resultantes tienen fundamental importancia para determinar la personalidad de cada individuo- y los caracteres del grupo en que se desenvuelve. La sociedad entera educa; dentro de ella, la escuela no es sino una parte, la que brinda educación sistemática.

d) Psicología del proceso educativo, es decir, de los aspectos psíquicos derivados de la tarea educativa. A este capítulo pertenecen, por ejemplo, los estudios sobre la educabilidad humana, sus límites y condiciones el aprendizaje en general y también el de las distintas materias de estudio; planes, programas y métodos; sistemas de evaluación del rendimiento escolar, etc. Estos sectores de la Psicología Pedagógica han sido extensamente estudiados en los últimos tiempos (7).

En cuanto a la importancia de esta materia, es indiscutible. No se pueden aprovechar las cualidades del educando, si ellas no son conocidas; tampoco se podría entonces respetar su personalidad; no se conocería el material sobre el cual ha de operarse ni cómo habrá que hacerlo. La simple práctica rutinaria no llevará a esos conocimientos. El desconocimiento de esta disciplina ha de traer fracasos de todo tipo cuando no verdaderos atropellos.

Cualquier trabajo que realicemos supone el conocimiento de lo que hemos de hacer, de las condiciones y características de los elementos que han de emplearse. Un zapatero remendón ha de conocer las propiedades de las suelas, cueros curtidos, estaquillas, etc.; ¿no se necesitarán acaso conocimientos previos para realizar con éxito la tarea infinitamente más compleja, de la educación?

A este respecto, Claparède decía:

“Que la Pedagogía debe reposar sobre el estudio del niño, como la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental. Es, sin embargo, completamente desconocida por la mayoría de los pedagogos y por casi todas las autoridades escolares. Bastará, para demostrarlo, recordar que en la mayoría de las escuelas normales no se da ningún curso de Psicología del niño. Los jóvenes que salen de esas instituciones a los dieciocho o diecinueve años son colocados por el Estado en escuelas primarias o secundarias, con la misión de desarrollar inteligencias, de formar caracteres, de reprimir instintos y nunca se les ha enseñado lo que es la inteligencia, el carácter, el instinto y cuáles son las leyes del desarrollo de esos fenómenos; leyes que deberían, sin embargo, conocer grosso modo, para subordinar a ellas los métodos de enseñanza” (8).

Ojalá ese reproche, que tiene más de medio siglo de haber sido hecho, ya no pueda ser repetido.

(1) Suelen ser algunos tratados de tendencia tomista los que, bajo el común nombre de Psicología, estudian tanto el alma como los fenómenos que en ella se producen. Pero inclusive entre los tomistas se ha abierto paso la necesidad de distinguir entre “Psicología Racional” o filosófica, que tiene como tema el alma, y “Psicología Experimental”, que estudia los fenómenos psíquicos. Véanse, en ese sentido, las obras de Lindworski y Froebes, citadas en la bibliografía. Aquella distinción, aunque admitida, no puede llevar a desconocer los estrechos vínculos entre ambas disciplinas. La Psicología Racional se funda en la experimental, en los fenómenos; en tal sentido, se remite también, en última instancia, a los hechos, es decir, tiene base empírica. A su vez, la Psicología Experimental termina en callejones sin salida cuando no busca soluciones finales en la Metafísica pues la naturaleza de los hechos no puede ser cabalmente conocida si se prescinde completamente de la naturaleza del ser en que se presentan.

- (2) Se signe discutiendo acerca de la existencia de leyes en Psicología y de la forma en que hay que entenderlas. Gran parte de las disensiones depende de la concepción que se tenga acerca del objeto de la Psicología. Para un resumen de las dificultades que hay que tener en cuenta, puede verse Mueller, *Psicología*, pp. 263 — 270. En todo caso, para que exista ciencia, es preciso que se llegue a algún tipo de generalización, superando la consideración de los hechos como irrepitibles pues, aunque lo sean, algo de común hay en todos ellos. Si no hubiera posibilidad alguna de generalizar, tendríamos que quedarnos en el campo de los hechos individuales y acumularlos hasta el infinito. Todo el que escribe una obra de Psicología admite que la generalización es posible.
- (3) La Psicología comprensiva ya no es hoy una novedad. Fue claramente expresada por Spranger en sus obras *Psicología de la Edad Juvenil y Formas de Vida*; para una explicación detallada, ver especialmente esta última, pp. 431 — 457. V. también Erissman, *Psicología General*, I, p. 97. Pero la idea de que el hombre y su conducta no pueden ser cabalmente comprendidos sino en relación con los valores es tan vieja como las creencias religiosas y morales en las cuales está implícita.
- (4) Las relaciones entre Psicología y Filosofía, según decíamos, son inevitables. Es peligroso intentar independizar completamente a esas disciplinas. Lo que hay que buscar es que toda Filosofía se base en los hechos, en la realidad, pues si ella parte de principios a priori caerá frecuentemente en la tentación de imponerlos convirtiéndolos en una especie de camisa de fuerza a la que tienen que ser adaptados, así sea deformándolos, los hechos.
- (5) *Psicología de la Educación*, I, p. 14.
- (6) Así, tan limitadamente, Stossner: *Psicología Pedagógica*, p. 9.
- (7) Compárese el cuadro muy semejante que dan Hernández y Tirado en su obra *La Ciencia de la Educación*, T. I, pp. 210 — 211.
- (8) *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental*, p. 41.

CAPÍTULO II: LOS FENÓMENOS PSÍQUICOS Y LA CONCIENCIA

1. Los fenómenos psíquicos.

Cada ciencia busca, para justificar su autonomía, un objeto propio. En el caso de la Psicología, ese objeto está constituido por los fenómenos psíquicos; si éstos no son algo especial, si no se distinguen de otros fenómenos, la Psicología no puede pretender que se la reconozca como ciencia aparte; cuando más, será un capítulo, más o menos abultado, de otra ciencia. De ahí la necesidad de analizar los fenómenos psíquicos a fin de establecer su naturaleza, sus caracteres propios.

Los conocemos por reflexión, es decir, volviéndonos sobre nosotros mismos y examinando nuestro mundo interior. Esa actitud es artificial, no común. Lo común, lo natural es que, en la vida diaria, nos volquemos hacia el mundo exterior y los fenómenos que en él se producen. Vencer esta tendencia natural requiere un esfuerzo que no siempre se hace y que, cuando se hace, no siempre es coronado por el éxito.

En cada fenómeno psíquico hay que distinguir dos aspectos: El contenido y la función. Contenido es aquello sobre lo que recae la actividad psíquica, aquello que es su materia, por así decir; función es el tipo de actividad en la que el contenido se da. Por ejemplo, si vemos una mesa, ésta es, en cuanto vista, contenido del fenómeno; la función es la percepción. Supongamos que alguien imagina la misma mesa; entonces, el contenido es igual al del caso anterior, pero la función habrá cambiado pues ahora se imagina lo que antes se percibía. Si luego se percibe un cuadro, este es el contenido —distinto de la mesa que lo era antes—, pero la función será la misma que antes: la percepción. Si usamos una metáfora, podríamos decir que la capacidad es como un hueco rellenable con distintos contenidos. Hay que advertir, desde ahora, que mientras las funciones son limitadas en número, los contenidos son prácticamente infinitos. En todo caso, función y contenido siempre se dan juntos; es tarea de la abstracción el separarlos.

En cuanto a las clases fundamentales de fenómenos psíquicos, generalmente se reconocen tres.

Cuando el mundo es captado, no ingresa en sí mismo en el mundo interior, sino que en éste surge una imagen representativa; esta imagen primera puede ser luego reproducida, analizada, asociada, elaborada; pero la base será siempre la representación primitiva; por eso, a estos fenómenos se los llama representativos. Producida la imagen, no permanece neutra, sino que es acompañada de cierto matiz sentimental, de cierto color afectivo que es puramente interno; estos son los fenómenos sentimentales o afectivos. Por fin, ante las imágenes teñidas de sentimiento, se reacciona, se trata de modificarlas, de modificar al mundo por ellas representado; ya entonces nos encontramos ante los fenómenos de la vida activa.

2. Caracteres de los fenómenos psíquicos.

Los fenómenos psíquicos se diferencian de los físicos —usamos este término en sentido amplio, como se verá— por los siguientes caracteres.

a) Lo psíquico es inespacial; está sólo en el tiempo, pero no en el espacio; lo físico, incluyendo lo biológico, está en el espacio. De ello resulta que: 1) Lo psíquico no es extenso, no tiene magnitud ni figura espacial ni es cuantificable; la percepción de algo redondo no es redonda; la percepción de una casa de diez metros de altura no es la mitad de la percepción de una casa de veinte metros de altura. El objeto externo y la base fisiológica del fenómeno psíquico pueden tener magnitud y forma geométrica, pero no las tienen los fenómenos psíquicos mismos. Una plancha fría puede asentarse sobre 200 cm². de piel, mas “¿se puede afirmar: Tengo una sensación de frío de 200 cm²” (1). 2) Lo psíquico no está espacialmente localizado, no está en tal o cual lugar; decir que me duele el brazo no es lo mismo que decir que el dolor que siento está en el brazo; el brazo, la base fisiológica, es espacial, lo psíquico no lo es (2); los fenómenos psíquicos no están encima de otros, ni debajo, ni arriba, ni atrás ni adelante; no se ordenan o distribuyen por su situación en el espacio, sino en el tiempo; son simultáneos o están antes o después de otros. 3) Por ser inespaciales, los fenómenos psíquicos no son mensurables; ni siquiera habría medida unitaria de qué echar mano para hacerlo. Dirá alguien que, pues ellos son temporales, se los puede

medir midiendo el tiempo en que se producen; pero ni siquiera esto, con ser limitado, es posible en estricto sentido; ni siquiera se puede medir la duración del fenómeno, que es algo distinto a medir el fenómeno mismo. El tiempo no se mide; se mide el espacio recorrido, como hacen los relojes; y si se afirmara que éstos no hacen sino reducir a espacio el tiempo astral, sobre todo el señalado por el sol, se respondería que tampoco éste recorre tiempo, sino espacio.

b) Lo psíquico pertenece a un yo personal y sólo puede ser experimentado directamente por él; lo físico es, por principio, experimentable por muchos yos. Lo psíquico se da siempre anexo a un yo y no a cualquier cosa y es experimentable, por principio, sólo por él. Si sólo el ladrón que rompe una ventana es testigo del hecho físico de la ruptura, no por ello tal hecho deja de ser, por principio, experimentable por muchos. Pero la tristeza, la percepción, etc. sólo son experimentables por el yo que las tiene.

c) Lo psíquico es inmediato; cada yo capta sus fenómenos psíquicos sin intermediario alguno, directamente. En cambio, lo físico es mediato, sólo se puede aprehenderlo a través de un intermediario que es precisamente el fenómeno psíquico. Yo capto inmediatamente mi percepción de mesa; pero la mesa misma sólo la aprehendo por medio de la percepción.

d) Lo psíquico es intencional, tiende a algo distinto de sí mismo, se refiere a algo (que es lo que proporciona el contenido); todo percibir es percibir algo; todo pensar, pensar algo. La manzana que percibo tiene una imagen en mí; esta imagen es ya parte de un fenómeno psíquico; pero se refiere a algo que no es fenómeno psíquico, es decir, a la manzana externamente existente. Ningún fenómeno psíquico es un acontecer puro, sino que siempre tiene un contenido referencial.

3. La conciencia y sus caracteres.

La palabra conciencia no es unívoca, por lo cual conviene aclarar sus significados.

Por un lado, conciencia equivale a conjunto de fenómenos psíquicos, a lo que cada uno tiene en su mundo interno, a todo lo que uno vive. En tal sentido, conciencia es igual a simple vida interior. Entonces decimos que “tenemos en la conciencia” tal o cual fenómeno.

Por otro lado, tener conciencia significa darse cuenta de lo vivido; aquí hay ya un conocimiento y no un mero Vivir de lo psíquico. Para alcanzar este conocimiento, la conciencia tiene que desdoblarse, examinarse a sí misma, auto investigarse.

Podemos distinguir también entre conciencia del mundo, de los objetos externos, y conciencia de uno mismo, de cada individual ámbito interno. Estas distinciones tienen gran importancia.

Hay, en efecto, fenómenos que vivimos, pero que no conocemos. Cuando la conciencia se desdobla para conocerse, logra aprehender ciertos fenómenos, a los que llamamos conscientes porque nos damos cuenta de ellos. Pero hay otros fenómenos vividos que no son aprehendidos, conocidos por la misma conciencia. Inclusive los hay que no son conocibles por la conciencia que los tiene. De esta comprobación, ha nacido el Psicoanálisis —aunque el hecho había sido ya observado de antiguo, por ejemplo, por San Agustín, no fue estudiado sistemáticamente sino por la escuela recién nombrada—; para ésta, la psique, la conciencia en su primer significado, tiene algo así como estratos; los superiores pueden denominarse conscientes —en el segundo sentido—, porque la conciencia los conoce; pero hay estratos inferiores que la conciencia —siempre en el segundo sentido— no penetra y, a veces, no puede penetrar. De estos hechos, ha tenido que surgir naturalmente la necesidad de admitir la existencia de una vida psíquica infra consciente, que escapa a la aprehensión directa de la conciencia, que la vive. A ese tipo de vida, nos hemos de referir en un lugar próximo.

La conciencia tiene los siguientes caracteres:

a) Dinamismo; la conciencia cambia continuamente, sin cesar; no se detiene nunca. William James ha hablado, con razón, de la corriente de la conciencia pues el fluir de ésta se parece al de un río (3). Los estados actuales de conciencia se asocian con otros nuevos, se desprenden de unos y atraen a otros. Tratemos de fijar, aun por brevísimo tiempo, nuestra atención inmutable sobre un solo objeto, sin permitir que se inmiscuyan recuerdos, asociaciones, planes, sentimientos nuevos, etc., y comprobaremos que es imposible.

Se dirá, por ejemplo, que alguien puede estar percibiendo la misma cosa por mucho tiempo, por ejemplo, una manzana que se encuentra ante él; pero en este

caso, lo que permanece inmutable no es el proceso concienical de percibir, sino la cosa externa percibida. La conciencia de la manzana varía continuamente, se amplía o se estrecha.

b) Continuidad; la corriente concienical no tiene huecos ni interrupciones, no se desarrolla como por episodios inconexos. Ni el sueño es un vacío en la conciencia, no sólo porque entonces la conciencia no está totalmente anulada, sino porque, al despertar, las nuevas experiencias se insertan en las anteriores, formando un todo; nadie comienza a vivir cada día ni continúa su vida acumulándola a la vida ajena.

Cada estado de conciencia está, en cierto sentido, determinado, configurado por el que lo precedió y, a su vez, determina y configura al siguiente. Si alguien recibe un insulto, ni lo juzga ni reacciona ante él de igual manera cuando sale de una iglesia, donde se predicó comprensión y caridad, que cuando sale de un sitio donde acaba de tener una discusión violenta. Sólo porque tenemos continuidad en nuestra conciencia, nos es posible captar una melodía y hasta adelantarnos a lo que ha de venir, de modo que una nota disonante es captada como fuera de lugar.

Tal continuidad da unidad a la variedad. Esta, a su vez, no es como la resultante de colocar ladrillos unos al lado de otros. Aquí también se puede recurrir a la imagen del río en cuya corriente no hay intersticios, vacíos. Los estados de conciencia se interpenetran mutuamente.

c) Intencionalidad, resultante de la característica de cada fenómeno psíquico. La conciencia se dirige y refiere a los objetos, está abierta a ellos; en este sentido, ninguna conciencia se encierra ni se satisface en sí misma.

d) Subjetividad; toda conciencia es conciencia de un yo, de un sujeto; no hay ninguna que no pertenezca a alguien. Se puede decir que el yo es como el cauce del río y la conciencia como el río que fluye; ambos forman una unidad. Pero esta metáfora es peligrosa porque no es exacta; en verdad, agua y cauce del río pueden separarse; eso no sucede entre conciencia y yo: la conciencia no es sino el yo actuando.

Esta pertenencia a un sujeto y a uno solo, explica por qué cada nuevo fenómeno se inserta en una corriente ya establecida e intransferible.

e) Selectividad; la conciencia no acoge todo indiferentemente; no lo capta todo; no reacciona siempre de igual modo. Escoge y selecciona. Ya el funcionamiento de nuestros sentidos lo demuestra, pues ninguno de ellos lo capta todo; cada órgano sólo recibe ciertos estímulos. Más activa es la selección cuando es voluntaria. En la conciencia, hay fenómenos que aparecen completamente claros, otros en la penumbra, mientras otros son dejados en la oscuridad.

f) Totalidad; la conciencia no se presenta como simple agregado de parte inconexas, de fenómenos aislados unos de otros, sino como un todo estructurado en el cual los distintos elementos componentes tienen funciones determinadas. La conciencia no se parece a un montón de ladrillos arrojados al azar, sino más bien a un organismo.

g) Duración; la conciencia dura en el tiempo; allí está el pasado con los recuerdos; el presente con lo vivido y lo conocido actualmente, y el futuro, por medio de planes y esperanzas. El tiempo es el marco en el cual se desenvuelve la conciencia.

h) Prospección; resulta de lo anterior que la conciencia mira hacia el futuro, se abre ante él. La conciencia no es retrospectiva, no marcha hacia atrás, hacia el pasado, sino hacia lo que está por venir: es prospectiva. Esta característica no es sino manifestación de la propia vida, de la tendencia a proyectarla, a continuarla en el tiempo.

4. Lo inconsciente.

Se llama inconsciente aquello de que no podemos tener conocimiento directo por introspección (4). Por su propia naturaleza y por varias de sus implicaciones, lo inconsciente ha sido objeto de las más enconadas polémicas. Las posiciones van desde aquellos que hacen de ello lo fundamental, lo básico de toda vida psíquica, hasta aquellos otros que le niegan verdadera significación (5).

El problema de lo inconsciente se liga con el de la atención, como hace notar Erismann (6). Hay siempre mucho que queda fuera del foco atento, de la

conciencia en el segundo significado, al que ya nos hemos referido; por ejemplo, cuando tenemos algo ante los ojos, pero no lo vemos. El grado de luminosidad de cada hecho psíquico, el grado de aproximación al foco atento, son variados.

Hay también sensaciones confusas, pues no todas son claras y precisas. Solemos arrojarlas del foco concienical, antes de haberlas aclarado convenientemente.

Eso no sucede sólo en la vida representativa sino también en la activa. Podemos vivir —sentir, obrar— sin que nos demos cuenta de cada acto vital. En lo sentimental, hay fenómenos sumamente oscuros, para decir los menos.

La realidad de lo inconsciente, a nuestro modo de ver, tiene que ser admitida pues, de otro modo, numerosos fenómenos internos quedarían inexplicados. También tiene que admitirse una permanente cooperación entre lo consciente e inconsciente ya que ambos no parecen ser compartimentos estancos definitiva e insalvablemente separados.

Pero admitida la existencia de lo inconsciente, queda todavía mucha tela que cortar acerca de la naturaleza de ello, de su origen, de su comportamiento, de sus posibilidades de pasar al terreno de lo consciente.

Aunque es mucho lo que, desde Freud, se ha hecho sobre este tema, la verdad es que varios de sus aspectos más importantes siguen siendo objeto de ásperas polémicas.

(1) Mueller, Psicología, p. 51.

(2) Sobre el tema de las relaciones entre lo psíquico y lo biológico y la necesidad de distinguirlos, claramente Roustan, Lecciones de Psicología, pp. 32 — 42

(3) V. Principios de Psicología, I, pp. 241 — 312.

(4) Presentamos simplemente el problema, sin ingresar en detalles. Los autores han hablado de inconsciente y de subconsciente. La descripción que damos arriba no pretende zanjar viejas cuestiones pendientes todavía ni satisfacer el punto de vista de cada autor; se limita a describir aquello que se halla por debajo del nivel de conciencia, de la aprehensión directa.

(5) "Cuando algo (de la conciencia) no se explica o no se comprende en su mecanismo, se recurre a la subconciencia, que se ha convertido en un lugar común de muchos prestidigitadores de la Psicología y la Psiquiatría" (Gemelli y Zunnini, Introducción a la Psicología, pp. 142 — 143).

(6) V. Psicología General, I, pp. 97 — 121.

CAPÍTULO III: LOS MÉTODOS DE LA PSICOLOGÍA

1. El método.

Después de determinar el objeto de nuestro estudio, hay que establecer cuáles serán los métodos por los que aquel objeto podrá ser científicamente conocido.

Si tomamos su etimología, la palabra “método” se refiere al camino que hay que seguir para llegar a un fin. Este es, en nuestro caso, el conocimiento psicológico.

Tomado en su sentido general, el método es una necesidad para todo el que desea hacer algo. Pero aquí no nos referiremos a ese sentido amplio, sino al más restringido con que se designan los medios para llegar a un conocimiento científico.

Podrá alguien preguntar si el método científico es necesario en Psicología. Para dar consistencia a su pregunta, nos señalará el hecho de que podemos analizar nuestros fenómenos psíquicos y aun los ajenos, a veces con notable penetración, sin que previamente hayamos estudiado Metodología. Así lo hacemos, por ejemplo, cuando deseamos agradar a nuestros seres queridos o a nuestros superiores y, para lograrlo, estudiamos cuáles son sus gustos e inclinaciones. También lo hacemos cuando pretendemos dominar a otros aprovechándonos, por ejemplo, de sus debilidades. Sobre todo, han obtenido el mayor de los éxitos, los artistas que han sabido expresar en sus obras, las profundidades del alma humana.

Pero hay que advertir que los conocimientos alcanzados de este modo son, por principio, a metódicos —en sentido estricto— y asistemáticos, por lo cual carecen de valor y aplicabilidad generales; dependen exclusivamente de la personal capacidad, generalmente inimitable, de quienes han llegado hasta ellos.

Lo que se busca con la aplicación de los métodos científicos es que cualquier persona que los use rectamente, pueda llegar a ciertas conclusiones o tenga una base objetiva para criticarlas. Lo que así se obtiene es superar la pura subjetividad, el dar validez general a los descubrimientos hechos, sacándolos del limitado terreno de las especulaciones e intuiciones individuales.

Los métodos mismos son objeto de estudio sistemático por una ciencia llamada Metodología, la que es una parte de la Lógica. Aquella nos suministra los principios básicos a que debe atenerse todo método que pretenda llamarse científico. Esas condiciones generales son, según Francisco Romero, las cuatro siguientes:

- a) Que el método se adecúe al objeto investigado.
- b) Que se adecúe al fin perseguido.
- c) Que tenga coherencia lógica.
- d) Que el camino que se siga sea el adecuado (1).

Los métodos son sumamente variados. Cada ciencia posee los suyos. Los procedimientos para realizar cada método, a su vez, aumentan en número y se corrigen día a día; por eso, es prácticamente imposible que ningún tratado, no diremos de Metodología general, sino de cada ciencia particular, pueda consignarlos todos.

Estas necesarias limitaciones se presentan también en la Psicología; por ello, en las páginas siguientes nos reduciremos a caracterizar los métodos psicológicos más importantes. En cuanto a las clasificaciones de ellos, las hacemos tomando los aspectos más destacados, ya que es difícil que, dadas sus imbricaciones, los métodos puedan ser clasificados de modo tajante y por alguna característica absoluta y exclusiva.

Como la Psicología es ciencia empírica, de hechos, todos sus métodos tienen por base la observación. El objeto de nuestro estudio —los fenómenos psíquicos— puede ser investigado sea de manera directa o inmediata, sea de manera indirecta y mediata. En el primer caso, el método es introspectivo; en el segundo, extrospectivo. Ambas variedades son las fundamentales dentro de la investigación psicológica.

2. La introspección.

Consiste en el estudio de la conciencia por la misma conciencia. Uno es, al mismo tiempo, sujeto y objeto de estudio. El fenómeno psíquico es captado directa e inmediatamente. Así, cada uno puede estudiar sus percepciones, sus

sentimientos, sus juicios, etc. Esto se logra por “reflexión”, es decir, por el acto en que uno se vuelve sobre sí mismo.

La introspección, la observación de la propia conciencia, no siempre es científica, como tampoco lo es cualquier observación del mundo externo. Por ejemplo, quien se introspecciona para escribir su autobiografía no hace Psicología científica.

A veces es difícil, inclusive imposible, analizar un fenómeno presente, actual. Entonces, se recurre al recuerdo del mismo, a la retrospección, una variante de la introspección que consiste en estudiar los fenómenos propios, pero ya pasados. Se emplea la retrospección, por ejemplo, cuando después de dar un examen, se busca investigar los sentimientos tenidos durante el examen.

La introspección debe ser, en lo posible, provocada experimentalmente, a fin de que se realice en las condiciones más aptas para la observación.

Sólo la introspección, la experiencia propia, nos permite el contacto directo e inmediato con lo psíquico; sólo ella nos suministra los datos que han de servirnos como punto de comparación cuando estudiemos a los demás. En tal sentido, una investigación psicológica que no se refiera nunca a alguna introspección es inconcebible y fuente de muchos equívocos. Equivale a querer edificar un segundo piso sin haber construido el primero (2).

De lo anterior, puede deducirse que el método principal de la Psicología es la introspección, sobre todo en su variedad retrospectiva, como hace notar Lindworski (3). Inclusive cuando se usan los métodos extrospectivos, es el conocimiento de la propia conciencia el que proporciona los medios para interpretar, a través de sus manifestaciones externas, lo que sucede en la conciencia ajena.

Pero la introspección tiene serias limitaciones.

Ante todo, no es fácil captar lo propio con plena objetividad, precisamente porque es propio; tampoco es fácil compararlo con lo ajeno, para darle validez universal. Para tales comparaciones se suele emplear el lenguaje que, como hacen notar Gemelli y Zunnini, no es un medio totalmente apto para intercambiar este tipo de experiencias.

Además, la introspección sólo puede utilizarse con personas maduras, inteligentes y cultas. Cualquiera comprende que no es fácil realizarla en condiciones adecuadas para una buena observación, cuando se investigan sentimientos, lo inconsciente, etc. Hay que suponer en el investigado la capacidad para auto observarse y para comunicar lo observado.

La introspección es imposible o sumamente difícil en los niños, los anormales mentales, los sordomudos, etc., es decir, en algunos de los sujetos que más interesan en las tareas educativas.

3. La extrospección.

Un fenómeno psíquico produce en el cuerpo variaciones concomitantes. Por ejemplo, cuando un dolor aflige a alguien, su rostro adquiere cierta expresión especial. La alegría, el temor, se expresan por medio del cuerpo. No es posible introducirse en la conciencia ajena para averiguar lo que en ella sucede, pero esto puede ser inferido por las expresiones corporales a través de las que se manifiesta. Este método de llegar a los fenómenos psíquicos es indirecto, mediato.

La extrospección es el método que sirve para estudiar los fenómenos psíquicos a través de sus manifestaciones externas. Estas manifestaciones pueden ser corporales, como el llanto, las alteraciones cardíacas y respiratorias, la expresión facial, el funcionamiento del sistema nervioso o de algunas glándulas, etc.; o pueden ser productos independizados ya del cuerpo, como las obras de arte, los dibujos, las construcciones, los utensilios, etc. Esta última fuente es de uso imprescindible cuando se trata de establecer la psicología de hombres ya desaparecidos; por ejemplo, es la base para estudiar la psicología del hombre primitivo.

En este siglo, ha surgido una tendencia que se coloca en actitud absolutamente negativa frente al método introspectivo y a la Psicología subjetiva o de la conciencia y trata de reemplazarlos por una Psicología objetiva, construida con métodos igualmente objetivos. Es la escuela de Watson, denominada conductismo. El conjunto de actos externos de nuestra vida es lo que constituye nuestra conducta, nuestro comportamiento y, para esta escuela, es ese el objeto único de estudio de la Psicología.

Las ventajas de la extrospección resaltan enseguida: Nos permite estudiar a los demás, ampliando enormemente el material utilizado; permite estudiar a los niños —inclusive antes de nacer—, a los anormales, a los hombres y razas desaparecidos, a los animales, etc. Posibilita un estricto control por medio de aparatos que analizan el comportamiento del organismo, de cada una de sus partes. Sirve para poner en evidencia la importancia del cuerpo y de la sociedad y la imposibilidad de hacer una Psicología puramente "interior", completamente separada de lo corporal y de lo ambiental.

Pero, fuera de las deficiencias naturales inherentes a muchos de los procedimientos del método extrospectivo, hay que señalar la dificultad principal que consiste en la interpretación de los datos, en descubrir las ligazones con los fenómenos internos que, en Psicología, son los que interesan (4); es aquí donde más se nota hasta dónde es necesario recurrir a la introspección, para interpretar los datos extrospectivamente obtenidos. Pero el mejor observador puede ser fuente de errores en la interpretación, por sus prejuicios, por sus deficiencias, por el tipo de experiencias que haya tenido, que llevan a proyectar la propia personalidad al interpretar la conducta ajena. Hay un coeficiente personal con el que siempre hay que contar, para compensarlo, para evitar que se convierta en factor deformante de las interpretaciones.

4. Otras variedades metódicas.

Tanto la introspección como la extrospección se valen de numerosas variedades de métodos dependientes y de procedimientos, para alcanzar su objetivo, que es el conocimiento psicológico.

En las líneas que siguen, nos hemos de referir a algunos de esos métodos y procedimientos. Advertiremos que es imposible hacer una lista completa de todos los que hoy se usan pues son sumamente numerosos si bien, a veces, las variaciones son pequeñas entre unos y otros. Tales variaciones derivan del tipo de fenómeno que se investiga, de las finalidades que se persiguen, de los medios con que se cuenta, etc.

En primer lugar, podemos distinguir —con distinción que está lejos de ser absoluta— entre métodos para conocer individuos y para conocer grupos. Entre los primeros, se hallan el estudio del caso, en que un individuo es analizado en

la mayor cantidad posible de sus caracteres y de las causas —también las sociales y biológicas— de tales caracteres; el método biográfico, en que se sigue a una persona a lo largo de toda su vida o en períodos importantes de la misma (5); el método caracterológico, que busca determinar los rasgos propios de un individuo, según clasificaciones de los tipos humanos.

Para conocer grupos humanos y sus caracteres, contamos especialmente con los tests, las encuestas y las estadísticas. Los tests —muy en boga en los tiempos actuales y que sirven también para conocer a cada individuo— son pruebas destinadas a determinar ciertas capacidades, como la inteligencia, la memoria, etc., o el resultado de la aplicación de ciertos estímulos como, por ejemplo, el rendimiento derivado de la aplicación de distintos procedimientos de enseñanza de la lectura. Las encuestas son preguntas que se dirigen a numerosas personas, echando mano inclusive de la radio, la prensa, la televisión; las encuestas pueden referirse a datos introspectivos o extrospectivos; recurrimos a la introspección cuando, por ejemplo, preguntamos qué siente el interrogado cuando sabe que un enemigo - ha obtenido un triunfo; recurrimos a la extrospección cuando preguntamos a los padres cómo reaccionan sus hijos mayores cuando se mimó a los menores. Las encuestas tienen como ventaja que permiten recoger muchas respuestas, contar con abundante material; pero también ofrecen dificultades, por ejemplo, en cuanto a la formulación de las preguntas que deben ser claras e inequívocas, objetivo no fácil de alcanzar; por otro lado, las respuestas no se pueden controlar en cuanto a su veracidad. Los dos métodos anteriores se tornan particularmente útiles cuando los resultados de la investigación se ofrecen estadísticamente elaborados.

En la actualidad, han adquirido importancia los métodos comparativos. Muchas son las conclusiones y las aclaraciones que, sobre todo para el proceso educativo, pueden extraerse de establecer las relaciones de parecido o diferencia que se presentan en los fenómenos producidos en distintos seres. Estos métodos tienen, sin embargo, un peligro: El de realizar generalizaciones no suficientemente fundadas, basadas en analogías a veces muy dudosas.

Entre las variedades principales de la comparación, tenemos las que siguen.

El método comparativo animal, que estudia las semejanzas y diferencias entre los hombres y los animales, en el aspecto psicológico. Son clásicos ya los estudios de Pavlov, que comenzaron en perros, y los realizados por Koehler sobre la inteligencia de los monos. En los animales, pueden realizarse experimentos que son difíciles o imposibles en los hombres, como ablaciones en el cerebro.

El método comparativo humano relaciona los fenómenos de los seres humanos tomando en cuenta las variaciones por causa de sexo, edad, pueblos, razas, condiciones de normalidad, de clase social, etc. El conocimiento pedagógico debe mucho a la Psicología de los sexos, a la genético-evolutiva. particularmente desarrollada en los últimos decenios, respecto al niño y al joven. De estos estudios, ha surgido la Psicología de los tipos humanos cuyo conocimiento es imprescindible para el maestro. Se pueden establecer —o, por lo menos, tratar de hacerlo— las diferencias entre las razas actuales y las primitivas; entre los pueblos —por ejemplo, entre el que habita el altiplano y el que habita los trópicos, entre el inglés y el francés, etc.—. Necesitamos saber si hay diferencias psíquicas y cuáles entre los niños, según sea el ambiente del que proceden y en el cual se criaron. El método comparativo anormal busca establecer las diferencias y parecidos entre la psique normal y la anormal; sus conclusiones son muy importantes porque en cada clase es seguro que existen alumnos en los cuales la anormalidad es uno de los caracteres de los que no se puede prescindir en la tarea educativa; ¿llo, sin llegar a los extremos, a aquellos casos en que los alumnos tienen que ser dejados a la educación especial, cada día más desarrollada.

Estos estudios comparados sirven de fundamento a la denominada Psicología diferencial, a la cual posteriormente hemos de referirnos de manera especial, dada la importancia que tiene en la tarea educativa.

5. Método psicoanalítico.

El psicoanálisis ha puesto principal interés en los estratos psíquicos profundos que no son conocidos directamente ni siquiera por el sujeto que los posee; por ello, la introspección es inadecuada en estos casos.

Según el psicoanálisis (6), la mente humana es una sola, pero contiene diversos pisos o capas situadas a distinto nivel. Esos niveles son fundamentalmente dos: lo consciente (con lo preconscious) y lo inconsciente. Consciente es aquello de que podemos tener conciencia y que puede ser observado por introspección; lo preconscious no está actualmente en la plena conciencia, pero puede ser llevado a ella (por ejemplo, el nombre del fundador de nuestra república); lo preconscious es una especie de reserva inmediatamente movilizable de lo consciente. Lo inconsciente es una capa profunda, que influye decisivamente en nuestra vida, pese a que el sujeto no lo puede conocer directamente (7).

¿Cómo hemos de llegar a conocer estas regiones profundas si eso no lo logra directamente ni siquiera el sujeto en que están? El psicoanálisis considera que esas capas profundas tienen algunas formas de manifestarse, aflorando indirectamente a la conciencia o influyendo en actitudes corporales. Precisamente, el método psicoanalítico trata de interpretar lo infraconscious a través de sus manifestaciones, hallando los lazos que ligan a éstas con aquél.

Existen cuatro variantes del método psicoanalítico.

a) Interrogatorio a presión. Se pide al sujeto analizado que manifieste algo que, se supone, yace en sus estratos psíquicos inferiores. Si él no puede (frecuentemente, tampoco quiere), entonces, el investigador insiste presionando, asegurando que el paciente puede, que tiene que recordar, que, con algún esfuerzo, tendrá éxito, etc.

b) Prueba de las asociaciones libres. El paciente se recuesta cómodamente y se lo invita a asociar palabras u oraciones (representantes de fenómenos internos) de un modo totalmente libre, tal como se presentan, sin que intervenga la crítica consciente, por absurdas o censurables que las asociaciones parezcan. Si se pide dejar de lado la crítica consciente es para permitir que lo inconsciente se manifieste con su máxima pureza.

c) Análisis de los sueños. Según Freud, los sueños son la vía regia para llegar a conocer lo inconsciente; entre otros, porque mientras dormimos, la vigilancia consciente se halla relajada.

d) Actos fallidos. Se analizan nuestros actos que impliquen fracaso o equivocación de nuestras intenciones conscientes. Se supone que cuando estamos distraídos, lo inconsciente sorprende a lo consciente, manifestándose al intercalarse con algo que hacíamos o decíamos conscientemente; se produce un lapsus que es como una ventana por la que lo inconsciente se muestra (8).

6. La Psicometría.

Es la tendencia a introducir la medida en Psicología. Sus fundadores son Weber y Fechner.

En principio, la medida de lo psíquico es imposible. Medir es comprobar cuántas veces una unidad está contenida en una magnitud de la misma naturaleza; por ejemplo, comprobar cuántas veces el metro está contenido en el largo de una calle. Pero lo psíquico no tiene, estrictamente hablando, magnitud, tamaño, por no ser espacial. Tampoco existe una unidad psíquica de mensura; por ejemplo, no existe el sentimiento unidad que esté una o varias veces contenido en tal o cual sentimiento que deseamos medir.

La situación no cambia esencialmente si lo que buscamos no es establecer cuántas veces la unidad está contenida en el fenómeno de que se trata, sino comparar varios fenómenos entre sí para comprobar cuál es mayor o menor; así obramos cuando, olvidándonos del metro, comparamos directamente dos pedazos de madera. Pero los trozos de madera son espaciales, superponibles directa o indirectamente, tienen magnitud, nada de lo cual sucede con lo psíquico.

Tampoco vale decir que, en lo psíquico, no se comparan tamaños sino intensidades; según esto, no intentaríamos saber cuál fenómeno es mayor o menor, sino cuál es más o menos intenso. Un análisis de estos argumentos, nos demostrará que, de este modo, el problema no es superado sino simplemente postergado, porque al hablar de diferencias de intensidad se pretende referirse a diferencias de magnitudes, como si se hubiera demostrado que éstas existen; que es precisamente lo que no sucede.

Las diferencias entre los fenómenos psíquicas no son cuantitativas sino cualitativas; no corresponden paralelamente a las variaciones de los estímulos, como algunos han sostenido, sobre todo Fechner. Por ejemplo, la sensación que

experimentamos al introducir la mano en agua a 38 grados de temperatura, no es la mitad o una fracción cualquiera, sino cualitativamente distinta de la que experimentamos al introducir la mano en agua a 76 grados (9).

Pero ya en el ejemplo anterior, vislumbramos el resquicio a través del cual se ha pretendido llegar a medir, indirectamente, los fenómenos psíquicos. Se trata de que estos fenómenos tienen concomitantes externos espaciales, tales como los estímulos de las sensaciones y las alteraciones corporales. Estímulos y conducta, por ser espaciales, son mensurables por principio. Podría, por tanto, intentarse medir lo interno, por sus concomitancias exteriores. Este es el camino que han escogido los partidarios de las denominadas pruebas objetivas.

El supuesto en que se basan estas pruebas no puede ser admitido como verdad incontestable; implica la certeza de que existe una relación unívoca e invariable entre cada fenómeno psíquico y sus concomitantes externos, y de que tal relación es claramente conocida. Sin duda existen algunas relaciones; pero, hoy por hoy, no es lícito asegurar que se las conoce con precisión o afirmar que tienen un significado unívoco y permanente. Suponerlo es exagerar, exceder lo que los hechos comprobados permiten sostener con algún fundamento. La mejor prueba del fracaso de la Psicometría exageradamente optimista está en lo sucedido a cuantos pretendieron medir exactamente no diremos todos los fenómenos psíquicos, sino los aparentemente más asequibles de entre ellos.

7. El experimento psicológico.

El experimento consiste en provocar intencionalmente un fenómeno en condiciones que faciliten su observación. Tiene la ventaja de ser repetible a voluntad y de permitir el análisis de los diversos factores que intervienen en la producción de un fenómeno, haciéndolos variar uno tras otro y separadamente.

El método experimental ha tenido importancia decisiva en las ciencias físico-naturales las que, debido a aquél, han llegado a la perfección que hoy ostentan. De ahí que se lo pretenda llevar a la Psicología, con la esperanza de obtener progresos similares.

Cuando se ha tenido el cuidado de introducir las adaptaciones adecuadas, es ya hoy evidente que mucho se ha conseguido en nuestra ciencia con la aplicación

de experimentos (10). Pero el experimento, fuera de las dificultades generales, tiene que vencer otras especiales en Psicología. Señalamos las tres principales:

a) En el experimento físico - químico, se crean condiciones artificiales para obtener mejores resultados; el "crearlas en Psicología es mucho más difícil y siempre se corre el riesgo de que los artificios alteren el fenómeno psíquico que se trata de observar.

b) En Física y Química, se aíslan los factores del fenómeno, a fin de que el análisis de ellos sea más exacto. Tampoco esto es totalmente factible en Psicología pues la vida interna del hombre constituye un todo estructurado, cuyas partes pueden ser aisladas, sin ser desnaturalizadas, sólo por abstracción, pero no realmente, como requiere el experimento.

c) El experimento ha llevado, en Física y Química, a la formulación de leyes de validez universal; eso no se puede alcanzar en Psicología, por lo menos con rigor y sentido similares; en esta ciencia es más exacto hablar de reglas que de leyes.

(1) Romero y Pucciarelli, *Lógica*, pp. 144 — 149.

(2) Hasta una Psicología tan poco sospechosa como la rusa, ha concluido reconociendo cierta importancia a la introspección; v. Smirnov, Leontiev y otros, *Psicología*, pp. 28 — 29.

(3) *Psicología Experimental*, p. 20.

(4) La dificultad es descartada por el conductismo, el cual prescinde totalmente de los fenómenos internos y reduce la Psicología a un capítulo de la Fisiología. Pero esa asimilación es injustificada.

(5) Buenos ejemplos en la obra de Charlotte BueMer, *El Curso de La Vida Humana como Problema Psicológico*.

(6) En la exposición, nos atenemos a las teorías de Freud, dejando de lado las concepciones psicoanalíticas heterodoxas.

(7) Otros autores agregan a este esquema otras distinciones. Por ejemplo, entre consciente e inconsciente colocan lo subconsciente, como estrato intermedio, no tan claro como el primero ni tan oscuro como el segundo; estaría más próximo a lo consciente, que lo inconsciente. En este último, se ha intentado distinguir, principalmente por obra de Jung, entre lo inconsciente personal —derivado de la experiencia vital propia, individual— y lo inconsciente colectivo, proveniente de la experiencia de la especie.

(8) Un buen resumen del psicoanálisis en la obra de Mira y López: *Los Fundamentos del Psicoanálisis*.

(9) V. Bergson: *Ensayo sobre los Datos Inmediatos de la Conciencia*, esp. las pp. 144 — 145 y en general, todo el primer ensayo, pp. III — 164.

(10) No todo experimento ha de tener necesariamente por finalidad el medir cantidades; puede también versar sobre lo cualitativo.

II PARTE: LAS CAPACIDADES PSÍQUICAS HUMANAS Y EL PROBLEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I: LA ATENCIÓN

1. Presentación del fenómeno.

Si utilizando la introspección, observamos lo que sucede en la conciencia, se notará que mientras algunos contenidos se presentan claros, nítidos, como si ocuparan el centro luminoso de esa conciencia, hay otros que aparecen desdibujados, confusos, como si estuvieran en la penumbra; por fin, existen fenómenos que no son captados por la introspección actual, que se hallan como sumidos en la oscuridad: son los fenómenos infraconcientes a los que ya antes nos hemos referido.

Esta capacidad mental de concentración sobre determinados contenidos, que establece diversos grados de claridad, es la que se llama atención. Cuando se atiende algo, lo atendido se presenta nítidamente, mientras lo demás se torna confuso, impreciso o concluye por esfumarse de la conciencia.

Por eso se ha comparado el efecto de la atención con el del haz de luz que proyecta una linterna; este haz tiene un lugar de concentración máxima, que es el foco; alrededor se da un contorno menos iluminado; los objetos más alejados quedan en la oscuridad. De modo similar, la capacidad selectora de la conciencia se manifiesta reservando el centro o foco plenamente iluminado, para tal o cual contenido, dejando a otros en el contorno y manteniendo fuera del campo, a los demás.

(La atención puede desplazarse de un contenido a otro; es móvil;) lo atendido en cierto momento, no lo es en el siguiente.) La atención es como un haz de luz que se proyecta sucesivamente en distintos lugares y va sacando de la oscuridad a unos objetos mientras devuelve a la oscuridad a los que antes se hallaban iluminados. Esto sucede, entre otras razones, porque la atención no tiene capacidad ilimitada; no puede iluminarlo todo al mismo tiempo; para atender algo, tenemos que desatender lo demás; para concentrarnos sobre algo,

tenemos que evitar que lo demás ocupe el foco de la conciencia. Atender algo equivale a inhibir lo restante. Estos dos aspectos complementarios de la atención han sido descritos por Ortega y Gasset de la siguiente manera:

“No se advierte hasta qué punto es condición para que veamos unas cosas que nos ceguemos para otras. La mente humana es angosta: en cada momento caben en ella sólo algunos objetos. Si quisiéramos tener presentes todas las cosas visibles que hay ante nosotros en la habitación donde estamos, no lograríamos percibir ninguna. No podemos ver sin mirar y mirar en fijar unos objetos con el rayo visual, desdeñando, desviendo, los demás. La mirada va dirigida por la atención, y el atender una cosa es, a la par, desatender otras. Como con la mirada acontece con toda nuestra mente. El foco mental ilumina un objeto gracias a que sumerge los demás en las tinieblas. No basta, pues, que algo se halle ante nosotros para que lo percibamos: es menester, además, que el órgano receptor lo busque y se acomode a él. El ojo se acomoda a la visión lejana o a la próxima, a lo que está a la derecha o a lo que está a la izquierda. Pero, a su vez, esta acomodación muscular de los ojos es consecuencia de la acomodación atencional de nuestra conciencia entera, órgano integral de la percepción.

Como un inmenso panorama se halla el universo todo, patente siempre ante nosotros; pero en cada hora, sólo una porción de él existe para nosotros. La atención del hombre peregrina como el reflector de un navío sobre el área inmensa de lo real, espumando de ella ahora un trozo, luego otro. Esa peregrinación del atender constituye la historia humana. Cada época es un régimen atencional determinado, un sistema de preferencias y posposiciones, de clarividencias y cegueras. De modo que si dibujamos el perfil de su atención, habremos definido la época” (1).

2. Condiciones de la atención.

Son aquellas circunstancias y fenómenos que facilitan la concentración mental. En su enumeración, hemos de seguir a Messer (2).

Las condiciones de la atención pueden pertenecer al sujeto que atiende o al objeto atendido; en el primer caso, se habla de condiciones subjetivas; en el

segundo, de condiciones objetivas. También se las denomina interiores y exteriores. respectivamente.

l) Condiciones subjetivas.

a) El interés. Se atiende con mayor facilidad cuando existe interés en el sujeto, es decir, cuando éste cree que el objeto atendido servirá para satisfacer una necesidad biológica, psíquica o social. Esta condición es tan importante que hay autores, como Sousa Ferraz (3) que no vacilan en considerar que todas las formas de atención tienen su origen, directa o indirectamente, en el interés. Luego dedicaremos a este tema un acápite especial.

b) Disposición y ejercicio. Hay personas dispuestas a la concentración, como las hay dispuestas a la distracción; lo corriente es que, junto a una gran capacidad atenta para ciertos contenidos, se dé otra igualmente notable para la distracción relativa a otros contenidos; no escasean los casos, que constituyen serio problema educativo, de personas que tienen dificultad para fijar su atención, la que se desliza rápida y superficialmente de un estado al otro. La atención puede ser ejercitada hasta crear hábitos que facilitan la concentración relativa a temas especiales; en este terreno, la educación puede crear disposiciones adquiridas por la experiencia y el ejercicio.

c) Estados especiales del sujeto. La euforia, el despegamiento mental, la buena salud, ayudan a la concentración; por el contrario, la presencia de estímulos perturbadores, preocupaciones obsesivas, dolores, etc., dificulta la atención. Entre las dificultades, hay que tomar en cuenta muchos estados corporales como la enfermedad, la fiebre —y más cuanto más alta sea—, las molestias respiratorias y circulatorias, la desnutrición, el alcoholismo, etc.

d) Expectación. El que algo sea esperado favorece a la atención que luego habrá de prestársele; así, si se espera un avión veloz, se lo atenderá mejor que si aparece súbita e inesperadamente. La razón está en que la expectación logra que, al producirse el fenómeno, los órganos se hayan ya acomodado para lo que ha de suceder, hallándose mejor dispuestos para captarlo. En estos preparativos, tiene importancia el que experiencias anteriores hayan enseñado cuáles debemos hacer.

Las condiciones subjetivas presentan muchas variantes de persona a persona.

II) Condiciones objetivas.

a) Aislamiento y cambio. La atención se caracteriza porque algunos contenidos concientes son destacados en relación con los demás; por eso, la concentración es facilitada cuando ya los mismos objetos tienen entre sus caracteres el de destacarse entre los restantes. Por desconocer este principio, el maestro suele hallar dificultades para lograr la atención de los niños; por ejemplo, cuando, en una clase de zoología, presenta un animal complicado y llamativo y busca que la atención se fije en un apéndice sin relieve alguno.

Es mejor atendido lo que cambia, lo que se halla en movimiento sobre un fondo inmóvil o inmutable. La inversa es también evidente.

b) Lo muy fuerte y muy grande. Un disparo, un relámpago, una alta montaña. Pero se tomará en cuenta el relieve que tiene el fenómeno en relación con los demás y con la situación interna del sujeto. Un disparo más en un polígono de tiro no llama la atención. Una alta montaña entre cien iguales, no atrae especialmente la atención sobre sí. Lo que es colosal y asombroso para uno, puede ser vulgar y corriente para otro.

c) Adecuación sensorial. Es mejor atendido lo que se adecúa a las posibilidades y características de los órganos de los sentidos. Generalmente, lo cercano es mejor atendido que lo lejano.

d) Lo novedoso y sorprendente. Es decir, lo que se sale de los límites de la vida rutinaria y lo que, por su forma de presentación, atrae por sí mismo la atención.

Tanto las condiciones subjetivas como las objetivas se dan combinadas. Buen profesor será aquel que, por diversos medios, logra que el mayor número posible de ellas concurren para concitar la atención de los alumnos.

3. Concomitancias de la atención.

La atención es un fenómeno psíquico; pero como el hombre es un todo, natural es que se presenten estados concomitantes en el cuerpo, los que son algo así como los síntomas exteriores de la concentración interna.

Durante la atención, la respiración se torna más lenta o más frecuente que la normal; hay mayor irrigación sanguínea en el cerebro; los músculos se tornan más rígidos; el rostro adquiere una expresión especial, sobre todo en la frente. Los órganos asumen la disposición más adecuada para adaptarse mejor a los estímulos. El cuerpo lentifica sus movimientos o los detiene.

Estas concomitancias se hallan tan íntimamente ligadas a la atención, que el facilitarlas aumenta las probabilidades de concentración mental.

4. Duración y extensión.

Se ha discutido mucho acerca del lapso durante el cual la atención de una persona normal puede fijarse en un solo objeto, sin que otros ingresen en el foco de la conciencia ligándose con el primero o desplazándolo. Las investigaciones han obtenido resultados muy diversos; las discrepancias dimanar de que no hay unanimidad acerca de qué debe entenderse por objeto único fijado.

Pillsbury afirma que la atención focal sólo puede durar un máximo de un segundo (4); Messer, menos preciso, habla de que de 3 a 8 segundos (5); Titchener, sin referirse a un objeto invariable, considera que 'a atención puede permanecer altamente concentrada sobre un contenido, entre 5 y 6 segundos; luego se presentan las declinaciones y ampliaciones del poder atento (6).

En cuanto al campo que puede ser cubierto por la atención en un determinado momento, también las conclusiones varían mucho no sólo de acuerdo al tipo de objetos atendidos, sino también a los autores que han realizado los experimentos.

Es muy probable que las discusiones provengan de que se consideran los objetos utilizados —generalmente dibujos o sonidos— como aislados, como independientemente captados por la conciencia. Pero ésta aprehende siempre complejos totales no objetos aislados e independientes entre sí.

Con esta advertencia, puede afirmarse que el campo concienal es sumamente estrecho; su foco sólo puede ser ocupado a la vez por un objeto o contenido mental no muy complejo; lo demás queda en el contorno o en la oscuridad (7).

5. Clases de atención.

En todo acto atento, hay dos elementos esenciales: El sujeto que atiende y el objeto atendido; de acuerdo con que predomine uno u otro en la determinación de la concentración mental se habla, respectivamente, de atención activa o pasiva.

La atención voluntaria o activa es la que aparece como resultado de un esfuerzo voluntario del sujeto, como efecto de su iniciativa y de su actividad interna. Dado este origen, la atención voluntaria puede dirigirse hacia objetos que no son interesantes por sí mismos, que no atraen espontáneamente, pero que son colocados en el foco concienal por un acto intencional. Tal sucede con la atención que se presta a una materia desagradable por sí misma; la que se presta a una explicación, mientras se producen otros fenómenos más atractivos, etc.

Es atención pasiva, espontánea e involuntaria, la que se produce en virtud de las condiciones atractivas del objeto, de modo que éste se impone a la conciencia del sujeto sin la ayuda de la voluntad y, a veces, aunque la voluntad pugne por rechazarlo. Así sucede con un cañonazo inesperado, con una película interesante, etc.

Lo corriente es que se presentan ambas formas, pero con predominio, a veces muy notable, de una de ellas.

También se suele distinguir entre atención sensorial y atención intelectual o, mejor, espiritual. El criterio de distinción es dado por la naturaleza de los objetos atendidos; en el primer caso, son objetos que se captan por medio de los sentidos; en el segundo, objetos que se dan sólo en la conciencia, como los conceptos o los propios contenidos concienales (por ejemplo, en la introspección).

6. La atención infantil.

Primero se presentan la atención pasiva y la sensorial; luego la espiritual y la activa.

El predominio del objeto es principalmente notable durante el primer año de vida; ese predominio no desaparece, sino que meramente disminuye en los años

siguientes. La atención voluntaria aparece con cierto desarrollo coincidiendo con el comienzo de la escolaridad primaria; en efecto, entonces el niño adquiere las nociones de tarea —que se asemeja más al trabajo que al juego productivo— y de deber; estas dos actividades suponen que el futuro y los beneficios en él esperados, dirigen ya la actividad humana (8); esto implica que se obra en virtud de intereses indirectos, a los cuales corresponde la atención voluntaria. Pero aún a los 11 o 12 años, tal tipo atento sigue siendo poco sostenido en relación con lo que sucede en el adulto. La dependencia en relación con el objeto se advierte en el hecho de que los estímulos perturbadores logran desviar fácilmente los procesos mentales del niño

La evolución definitiva hacia la madurez se presenta en las etapas de la pubertad y la adolescencia.

7. Conclusiones pedagógicas.

Todos los educadores están de acuerdo en que la atención es condición necesaria para el éxito de la obra educativa. Poco o ningún provecho se obtendría si la atención no ayudara a fijar los fenómenos para poderlos recordar mejor, si no los pusiera en plena luz para analizarlos y distinguirlos. La abstracción sin atención es imposible.

Por desgracia, no siempre es factible establecer una plena concentración mental; la atención fluctúa, oscila; a momentos, se centra en determinados contenidos: pero también ocurre que pase errante de unos a otros sin detenerse en ninguno el tiempo que sería necesario. Esto sucede inclusive en personas adultas normales; pero más en los educandos quienes, por ser niños, tienen la atención menos persistente y más sujeta a variar al compás de los estímulos externos. Esto, aun prescindiendo de los casos, más propios de tratamiento psiquiátrico que pedagógico, en que los alumnos o presentan una exagerada fijeza atenta, de modo que el cambio de contenidos es muy difícil o imposible (ideas fijas) o, por lo contrario, son incapaces de fijarse, de modo que los contenidos concientes se suceden continuamente unos a otros sin posibilidad de que sean adecuadamente captados.

Para lograr buen éxito en su labor, el maestro tratará de reunir siempre la mayor cantidad posible de las que hemos llamado condiciones de la atención.

Queda un asunto que tratar: Si ha de preferirse la atención pasiva o la activa. Si la primera, provocándola por medio de objetos interesantes en sí mismos, sin esfuerzo por parte del educando; o si la segunda, recurriendo al esfuerzo voluntario, a fin de formar una personalidad sólida y capaz de resistir, primero a las distracciones y, luego, a las desviaciones de cualquier género.

Aquí, nada será tan perjudicial como optar exclusivamente por uno de los extremos. En un caso, se da simplemente gusto al niño, se lo convierte en meramente pasivo, se lo acostumbra a prescindir del esfuerzo y del sacrificio. Así se olvida que la escuela es preparación para la vida y que ésta se halla lejos de ser siempre fácil, adecuada a nuestros intereses e ilusiones; se olvida que es necesario muñir al educando de firmeza de voluntad capaz de sobreponerse a las adversidades y de triunfar aun en medios poco propicios; si hiciéramos de la escuela un lugar donde todo se proporcionara a gusto y sabor del educando, estaríamos preparando a los seguros fracasados del día siguiente, a los débiles que, atendidos a sus caprichos, nada intentan de superior. Según afirma Tichtener, la atención pasiva señala un mero nivel animal de pura defensa, siendo necesario crear el hábito de atender a ciertas cosas activamente (9); “la atención activa —sostiene este autor— es la batalla que debe ganarse por todos los que traten de señorear lo que les circunde y levantarse hasta la altura plena del hombre sobre el nivel animal” (10).

Pero irse al otro extremo no sería menos perjudicial. Si todo se intentara sólo a través de la atención activa, esforzada, hacia contenidos no sólo neutros sino también desagradables, con el justificativo de que así se formará la voluntad, el resultado final sería un fracaso, pues hay etapas en que el niño es naturalmente pasivo y dependiente de los intereses directos. Sólo se lograría que el esfuerzo doloroso e injustificado tornara detestable lo que se ofrece, creando un hábito de rebeldía y resistencia, como sucede siempre que las imposiciones son exageradas. Como decía Münsterberg, “debemos ofrecer a la atención la ocasión de actuar con sus propias leyes” (11); tales leyes están de acuerdo con la evolución de la persona humana entera, la que marcha de lo meramente instintivo y reflejo, a lo racional; de lo pasivo a lo voluntario.

Será tarea del educador la de buscar los medios para obtener una justa transacción entre los extremos de modo que el educando guste de lo que se le

ofrece, pero, al mismo tiempo, vaya fortificando paulatinamente su voluntad y formando el hábito de atender a lo que debe.

- (1) Cit. por Guerrero: Psicología, p. 47.
- (2) V: Psicología pp. 333 — 337.
- (3) En su Psicología Humana, p. 194.
- (4) Cit. por Hiñes: Educational Psychology, p. 115.
- (5) V. ob. cit., p. 333.
- (6) V. Elementos de Psicología, p. 94.
- (7) Lo que ha de entenderse por “objeto” como distinto de “cosa”-, se explica en el capítulo destinado al estudio de la percepción
- (8) V. Carlota Bühler: Infancia y Juventud, pp. 268 — 272.
- (9) V: ob. cit. pp. 85 — 88.
- (10) Ibídem, p. 87.
- (11) La Psicología y el Maestro, p. 87.

CAPÍTULO II: LA MEMORIA

1. Qué es la memoria.

La temporalidad es una de las características esenciales de la conciencia como puede demostrarse especialmente en las funciones memorativas por las cuales el pasado es traído hasta el presente y utilizado inclusive para proyectar el futuro.

La importancia de la memoria es inmensa. Esta no constituye simplemente un cementerio en que se entierran las cosas muertas ni un desván en que se acumulan los trastos inservibles; es, por el contrario, una especie de reserva seleccionada de que se puede aprovechar en cada momento. La experiencia nos permite utilizar el pasado para resolver los problemas nuevos; da base para edificar sobre lo ya existente, ampliando continuamente nuestros horizontes. Sí alguien careciera totalmente de memoria, todo progreso le sería imposible pues a cada instante tendría que reiniciar su vida desde un comienzo.

Saber es, en gran medida, tener ya en la conciencia algo que puede ser movilizado por la memoria y utilizado en el presente.

Podemos caracterizar la memoria como la capacidad de conservar las experiencias pasadas y de reproducirlas, reconociéndolas y localizándolas. Cada uno de los fenómenos de la conciencia se llama recuerdo; por eso, puede también decirse que la memoria es la capacidad de tener recuerdos.

2. El olvido.

No todo hecho pasado se conserva en la memoria. Sólo se recuerda parte de lo vivido. Inclusive lo conservado no se reproduce con la misma riqueza que tenía el original. La memoria, como toda la conciencia, es selectora. Conserva y reproduce ciertos hechos, pero deja de lado otros.

El fenómeno de no conservación o reproducción del pasado se llama olvido.

A primera vista, parecería que el olvido es siempre perjudicial. Pero, si tomamos en cuenta las características de la psique humana, nos daremos cuenta de que el olvido es más bien útil. La capacidad memorativa es limitada; la conciencia no puede retener sino ciertos contenidos. Si se conservara cada una de las experiencias pasadas, con todo su detalle y toda su riqueza, la conciencia

quedaría pronto sobrecargada e incapaz de recibir nuevos contenidos. El olvido cumple una función depuradora y selectora: Preserva lo que tiene que ser preservado y arroja por la borda lo demás, a fin de dejar lugar libre para lo nuevo.

De acuerdo con Segond (1), las formas de olvido son dos; las expondremos mediante ejemplos.

Supongamos que un profesor pregunta cuáles son los presidentes que ha tenido Bolivia. Al comienzo, los alumnos, sin mayor dificultad, citarán a varios. Paulatinamente, los recuerdos se tornarán más difíciles, habrá mayores intervalos entre nombre y nombre. Por fin, los alumnos guardarán silencio, porque los demás nombres no pueden ser evocados. Pero ese olvido no equivale a un vacío inerte, no es un hueco que puede ser llenado con cualquier contenido, sino que supone la conservación de la capacidad selectiva; admitirá o rechazará ciertos nombres que acuden por sí solos o que son sugeridos por el profesor; es, por así decir, un olvido consciente de lo que falta y que actúa para alcanzarlo. La selectividad se demostrará si el profesor sugiriera, supongamos, que uno de esos presidentes ha sido Washington. Tal sugestión será rechazada por los alumnos. Estamos ante un olvido parcial, de esos que tantas veces nos inquietan cuando sabemos que tenemos que hacer algo, pero no recordamos concretamente qué supongamos este otro caso: Cierta día hacemos una lista de cosas que debemos comprar; salimos a la calle y olvidamos la lista. Sólo al retornar a casa nos damos cuenta de lo que debimos hacer hecho y no hicimos. Este es ya un olvido total.

Cabe aquí una pregunta: Por qué olvidamos ciertas cosas y otras no. La respuesta la daremos al tratar de las condiciones de la memoria.

3. Etapas de la memoria.

Antes de llegar a un recuerdo pleno, se han de recorrer las siguientes etapas:

a) Conservación del recuerdo. Aún se discute y mucho, acerca de cómo el pasado es conservado en la conciencia; pero es un hecho indiscutible que un fenómeno que en cierto momento fue actual y presente, persiste en nosotros, de algún modo, a través del tiempo, para ser luego utilizado en tal o cual circunstancia. Si no hubiera conservación, tampoco habría recuerdo.

b) Evocación. Consiste en traer al presente el fenómeno pretérito que fuera conservado. La evocación puede ser consciente o inconsciente o, según otros prefieren denominarlas, voluntaria e involuntaria, respectivamente. Esta distinción corresponde a los hechos. A veces se recuerda después de haber tratado de hacerlo, después de haber buscado intencionalmente. Otras veces, el recuerdo acude por sí mismo, sin que se lo haya buscado. Hay inclusive casos en que el recuerdo se impone contra la voluntad que trata de rechazarlo, transformándose en una obsesión.

c) Reconocimiento. Para que haya recuerdo pleno, no bastan la conservación y la evocación. Es necesario que lo recordado sea reconocido como recordado, como algo perteneciente a la experiencia vital propia, como algo familiar, que era ya conocido; es necesario que se sepa que lo reproducido lo ha sido en la misma forma en que primitivamente se produjo. Si, por ejemplo, alguien considera que la frase que actualmente repite es propia, siendo así que en el pasado la oyó de otro, no hay reconocimiento, aunque haya conservación y evocación; lo mismo puede decirse del caso en que alguien imaginó que le sucedía algo y luego lo reproduce como si realmente le hubiera sucedido.

No siempre el reconocimiento se produce plenamente desde un comienzo. También aquí se presentan grados e instancias; a veces, se necesitan penosos esfuerzos para llegar al reconocimiento seguro y pleno.

No toda reproducción del pasado incluye el reconocimiento ni constituye, por tanto, recuerdo en sentido completo; pero la simple reproducción sirve para la vida práctica. Por ejemplo, se puede traducir bien de un idioma extranjero, utilizando la experiencia pasada, sin que ni siquiera se plantee el problema del reconocimiento; la experiencia sirve con sólo conservarla y evocarla. Esto es lo que ocurre en la vida diaria (2).

d) Localización. Si los objetos físicos se ordenan y disponen según el lugar que ocupan en el espacio, los fenómenos psíquicos son situados en un cierto orden conforme al tiempo en que ocurrieron. Ese tiempo es, en general, "determinado teniendo en cuenta los fenómenos posteriores y anteriores, la separación en que se encuentran respecto al presente. No es propiamente el problema de la

localización, el de la adjudicación de una fecha precisa, sino el del lugar ocupado respecto a otros fenómenos (3).

4. Clases de memoria.

La experiencia diaria nos muestra que hay personas que recuerdan mejor lo que ven; otras, lo que oyen; otras, lo que hacen. Tal experiencia, confirmada por investigaciones sistemáticas, sirve de base para las clasificaciones de los tipos de memoria.

Generalmente se reconocen cuatro tipos:

- a) Memoria visual, que es la poseída por quienes recuerdan preferentemente lo que ven: Formas, colores, letras, tamaños, distancias, etc.
- b) Memoria auditiva, poseída por quienes recuerdan mejor lo que oyen: Palabras, melodías, ritmos, ruidos, etc.
- c) Memoria motriz, poseída por quienes recuerdan mejor los movimientos, lo que hacen.
- d) Memoria mixta, que es una combinación de las anteriores, sin que ninguno de los tipos especiales predomine notoriamente.

Pongamos un ejemplo. Un pianista tiene que tocar, de memoria, una pieza; durante el desarrollo del concierto, puede suceder que “vea” la partitura; entonces tendrá memoria predominantemente visual. Si recuerda las notas y ritmos oídos y eso es lo que guía la reproducción, la memoria es predominantemente auditiva. Si se guía por los movimientos que hizo con los dedos durante los ensayos, la memoria es motriz.

Tres observaciones pedagógicas pueden hacerse:

- a) Los maestros deben conocer el tipo de memoria de sus alumnos para aprovecharla lo mejor posible.
- b) Los maestros deben emplear variados recursos didácticos a fin de que cada tipo de memoria pueda recibir el estímulo que le es más apropiado; por tanto, no utilizará recursos uniformemente dirigidos a un solo tipo de memoria.

c) Tratará de que las impresiones sean recibidas por el mayor número posible de órganos pues la variedad de estímulos concurrentes ayuda a la retención y la evocación.

La observación demuestra que el cuerpo, principalmente a través del sistema nervioso, tiene decisiva importancia para el recuerdo (afasias, ceguera psíquica, etc.). Al tomar en cuenta la intervención del cuerpo en los movimientos repetidos (adquiridos, conservados y reproducidos) y su utilización práctica, Bergson ha distinguido entre memoria hábito y memoria intelectual o pura.

La primera supone una repetición mecánica de lo ya hecho. La segunda es la memoria referente a las significaciones, capaz de reconocimiento y localización conscientes.

Supongamos que reproducimos el himno patrio, previamente memorizado. Para fijar el recuerdo, hicimos movimientos para pronunciar las palabras y ligarlas a las notas musicales y al ritmo; simultáneamente, comprendíamos el significado de las palabras y experimentábamos un vivo sentimiento. Al cabo de cierto tiempo, cantamos el mismo himno estando distraídos; lo repetimos mecánicamente, mientras nuestra conciencia se ocupa de algo distinto: Aquí hay memoria hábito, simple repetición de movimientos corporales. Pero si recordamos las circunstancias en que el aprendizaje se produjo y está presente el significado de lo que cantamos, entonces se tratará de memoria intelectual o pura, ya que ahora los movimientos corporales tienen secundaria importancia; inclusive podemos recordar el himno, sin necesidad de cantarlo de nuevo (4).

Un ejemplo más claro lo tenemos en los cantos que aprendemos sin comprenderlos —como cuando la letra está en un idioma que no conocemos o cuando el niño repite palabras que no entiende—.

En teoría, ambos tipos de memoria pueden ser distinguidos fácilmente, sobre todo en los ejemplos extremos; pero en la realidad suelen mezclarse, con predominio de uno u otro. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro buscará que memoria-hábito y memoria pura se complementen y se colaboren.

5. Condiciones de la memoria.

Las principales condiciones para que los hechos sean bien conservados y reproducidos por la memoria son:

a) Captación atenta del estado primitivo a fin de que se tenga clara y precisa noción del mismo y se establezcan sólidas conexiones. Habrán de tomarse en cuenta, por lo tanto, las condiciones propias de la atención: Intensidad, claridad, distinción, interés, duración, etc. Pero, como la atención es fluctuante y el maestro se halla ante la imposibilidad de lograr que los alumnos atiendan uniforme y permanentemente lo que se expone, son útiles las repeticiones a fin de multiplicar las oportunidades durante las cuales el contenido pueda ubicarse en el foco de la conciencia; las repeticiones deben tener cierta variedad a fin de no aburrir a los alumnos.

b) Repetición pues lo que más se repite se recuerda mejor. Pero es necesario distinguir. En general, las investigaciones actuales llevan a las siguientes conclusiones:

I.— Las repeticiones son más provechosas cuando entre ellas media un intervalo, el cual variará conforme al estado del individuo y a la naturaleza de lo repetido (5). Por ejemplo, será más provechoso repetir una poesía sendas veces en cuatro días que repetirla diez veces seguidas (6).

II.— Es preferible estudiar y repetir por totalidades. Así, cuando se trata de aprender una poesía, mejor es repetirla íntegra que por versos aislados. El superior resultado se alcanza porque no sólo se fijan los versos aislados y los pensamientos independientes, sino también las transiciones y relaciones que facilitan la evocación. La excepción existe cuando el material es muy extenso, en cuyo caso es preferible dividirlo en partes que tengan unidad y cohesión (7).

Para la memoria inmediata, aquella en que hay breve tiempo entre la captación y la reproducción, es preferible la atención concentrada. Para la memoria lejana o de perseverarían, ha de tenerse más en cuenta la repetición.

c) Conexiones: Cuantas más se establezcan con el material previamente adquirido, mayores probabilidades de que el nuevo quede más firmemente fijado. El maestro debe preocuparse de despertar el material previo con el cual

el nuevo pueda ser relacionado y conectado de manera más estrecha y fácil, así lo nuevo constituirá un sólido eslabón dentro de una cadena: Será mejor recordado y ayudará a que otros hechos sean, a su vez, recordados.

d) Afecto adjunto. Nuestra experiencia diaria, corroborada por las investigaciones psicoanalíticas, prueba que se conserva mejor lo que está unido a fuertes cargas afectivas, positivas o negativas.

e) Momento. Es el factor más variable pues depende de las condiciones personales y de los hábitos. Parece existir cierta mayor capacidad memorativa en las horas del atardecer (8).

f) Hábito. La mayoría de los autores está de acuerdo en que el hábito no acrecienta la memoria misma, pero favorece el mejor aprovechamiento de la capacidad existente, sea porque mecánicamente se descubren lazos entre los fenómenos memorizables sea porque —consciente o inconscientemente— se descubren técnicas de memorización. Es por todos sabido que los empleados de banco retienen muy bien las cifras. El pueblo judío ofrece un interesante ejemplo histórico; por la enseñanza oral a que estaba acostumbrado, podía retener y reproducir discursos enteros después de oídos una sola vez.

6. Evolución de la memoria.

La existencia de la memoria puede ser comprobada poco después del nacimiento. Muy pronto, el niño es capaz de aprovechar la experiencia formando hábitos. Los primeros reflejos condicionados se forman al concluir el primer mes de vida. Una manifestación de memoria existe cuando el niño presta atención hacia estímulos ya desaparecidos; por ejemplo, cuando busca el chupón que se le ha caído de la boca.

Al llegar al año, el niño conserva recuerdos por varias semanas. Este tiempo de retención se acrecienta a medida que aumenta la edad. Entre tres y cuatro años, el niño puede aprender poesías breves y tonadas sencillas. Al llegar a la escuela primaria, a los seis o siete años, la memoria se halla suficientemente desarrollada como para posibilitar la enseñanza sistemática. El desarrollo continúa hasta llegar a su máxima aceleración en la etapa prepuberal, once o doce años. Luego, el ritmo disminuye paulatinamente.

Es hecho comprobado por la experiencia diaria que es muy difícil evocar los fenómenos producidos en las primeras etapas de la vida. Hay uno que otro ejemplo excepcional, pero generalmente los recuerdos más lejanos no son anteriores al tercero o cuarto año de vida y aún entonces, se trata más de impresiones aisladas que de fenómenos complejos y extensos.

Los hechos ligados a fuertes impresiones sentimentales parecen los más aptos para permanecer largo tiempo en la memoria. Lo que es desagradable se conserva mucho, pero aún más lo que es agradable, por lo menos como regla general. Parece que existiera una selectividad favorable hacia lo positivo. Pero esta afirmación sólo es valedera cuando se trata de la memoria consciente; en la memoria inconsciente y en relación con manías, fobias y complejos, al parecer desempeñan importante papel las experiencias desagradables, según lo demuestran el psicoanálisis y, en general, la Psicología patológica.

7. Memoria y educación.

Varias de las aplicaciones que del estudio de la memoria pueden extraerse en beneficio de la educación han sido ya señaladas o pueden deducirse fácilmente de lo expuesto; por eso, ahora nos ocuparemos sólo de algunos aspectos complementarios.

El maestro que aspira a que sus enseñanzas sean conservadas por los alumnos, debe buscar que durante sus lecciones se reúna la mayor cantidad posible de las condiciones que favorecen a la memoria. Tenga él en cuenta que enseñanza no recordada esa enseñanza inútil.

Pero hay que huir del otro extremo: el de atribuir, en la enseñanza, todo a la memoria, sobre todo mecánica. Esta es una exageración en la que caen muchos profesores inca pacos que hacen aprender mecánicamente poesías, reglas gramaticales, tablas aritméticas, sin preocuparse de que los alumnos las comprendan y sepan aplicarlas. Por ese camino, no se adquiere saber, sino pesos muertos que sobrecargan a la memoria. La misma capacidad memorativa queda entonces perjudicada pues ya vimos que, entre las condiciones de la fijación del recuerdo está la claridad del estado primitivo, claridad que, especialmente en lo intelectual (por ejemplo, en un teorema) se produce con la comprensión. Lo absurdo y contraproducente de algunos esfuerzos se prueba

—citamos un caso muy ilustrativo y corriente —en tantos alumnos que se saben al dedillo las reglas ortográficas relativas a la acentuación, pero que son incapaces de aplicarlas cuando escriben.

La memoria debe, pues, ser utilizada; pero no hay que convertirla en recurso único, en tabla de salvación para el maestro que, incapaz de enseñar debidamente, abusa de que el niño la tiene plástica y fácilmente impresionable. Enseñar no es convertir a los estudiantes en cotorras.

La memoria, como toda la conciencia, tiene capacidad limitada. Por tanto, deberán escogerse cuidadosamente los contenidos fundamentales de la educación, ya que pretender que se conserve y aprenda todo, es pretender un imposible. Contra este principio, están los planes y programas de estudio excesivamente extensos y frondosos (9).

Hay que recurrir a los repazos periódicos, seriados de tal manera que ayuden a la memoria, pero sin llegar a aburrir a los estudiantes (10).

Por fin, hay que tener en cuenta que, para establecer las relaciones que facilitan la retención, es necesario ligar las lecciones entre sí. Cada lección debe ser la consecuencia de las anteriores y una preparación para las posteriores. Por ello, no sólo hay que preparar cada unidad didáctica, sino integrar con ellas un todo sistemático, cuyas partes estén bien graduadas, guardando una racional correlación.

8. El testimonio y la mentira infantiles.

Quienes afirman que los locos y los niños dicen siempre la verdad, demuestran no conocer ni a los niños ni a los locos.

Hay dos modos de no decir la verdad: 1) Cuando se quiere decirlo, pero se incurre involuntariamente en un error y 2) cuando se quiere tergiversarla intencionalmente, caso en el cual ya no hay error, sino mentira.

Trataremos de los dos asuntos por separado.

Es corriente que padres y profesores tengan que recurrir al testimonio de los niños; hay quienes consideran a éstos como excelentes testigos, lo que sucede

especialmente a los padres quienes, al creer a sus hijos, causan frecuentes dolores de cabeza a los maestros que son contradichos en sus informes.

En los propios adultos, el testimonio absolutamente fiel es más excepción que regla; eso no debe llamarnos la atención pues el testimonio fiel requiere: 1) Que el estado primitivo haya sido bien captado; 2) que se lo haya conservado; 3) que haya sido posible evocarlo; 4) que se lo haya reconocido y localizado; 5) que se tenga la madurez y la cultura suficientes para expresarlos correctamente. Los requisitos 4) y 5), especialmente, son muy difíciles de llenar por los niños; éstos confunden frecuentemente lo realmente sucedido con lo meramente imaginado; al cabo de breve tiempo, asimilan lo primero a lo segundo y, víctimas de esta confusión, lo reproducen y narran; el error es aún más probable cuando, como sucede muchas veces, se trata de hechos ligados a fuertes estados emotivos. El lenguaje infantil y aun el del adolescente son imperfectos y no facilitan la expresión exacta de lo recordado.

Con frecuencia se ahonda la dificultad del testimonio fiel, porque se interroga indebidamente; se suelen emplear preguntas preñadas de sugestión, a la cual el niño sucumbe fácilmente porque ella procede de padres y maestros. El error se comete no sólo en caso de testimonio, sino en las interrogaciones tocantes a conocimientos; ellas, muchas veces, en vez de ayudar al alumno, lo empujan a la confusión y al error. A este respecto, Braunshausen dice lo siguiente:

“En orden a la influencia que en el interrogatorio ejerce la manera de preguntar, distingue Stern seis tipos de preguntas, a las que corresponde un grado distinto de poder sugestivo. 1) La pregunta definitoria, que se inicia con un vocablo de interrogación, por ejemplo: ¿qué color tiene el vestido de la señora? 2) La pregunta de disyunción perfecta, por ejemplo: ¿había un perro en el grabado, o no? 3) La pregunta de disyunción imperfecta, por ejemplo: ¿era el vestido de la danza azul o amarillo? 4) La pregunta expectante, por ejemplo: ¿no había un armario en el grabado? 5) La pregunta implicativa, por ejemplo: ¿qué color tiene el vestido de la dama? (en caso de que el interrogado nada supiese todavía de la existencia de la dama). 6) La pregunta consecutiva, que inquiere ulteriores detalles de un objeto antes sugerido. Las cinco últimas formas ejercen una influencia sugestiva en proporción creciente, y Stern añade con razón que la mirada, los ademanes y la voz, pueden con frecuencia convertir en sugestiva la

pregunta más inocente. Un interrogatorio a base de los dos primeros tipos de preguntas arrojó un 27% de errores, otro a base del cuarto tipo un 38% y otro a base del quinto tipo un 62%” (11).

Que es imposible eliminar de las preguntas toda sugestión inductora de errores en el interrogado, lo demuestra otra estadística del mismo autor según el cual, en los relatos libres, los errores se elevaron al 10%; en los interrogatorios, el término medio de errores fue del 25% (12).

La capacidad de dar testimonio puede ser educada por medio de correcciones que realizan los mismos alumnos al comparar sus declaraciones con aquello sobre lo que testifican y que les es presentado de nuevo (v. gr. los objetos pintados en un cuadro) (13).

El problema de la mentira es más complicado pues envuelve factores morales. Se miente por temor a las consecuencias de expresar la verdad, por interés, por darse importancia, por protegerse o proteger a otros, por anormalidades mentales o por influencia malsana del medio. Demoor y Jonckheere reproducen la siguiente estadística sobre las causas de la mentira infantil.

Temor	72 %
Cálculo interesado	7,6 %
Aturdimiento	5,7 %
Afición por la ficción	3,5 %
Pereza	3,8 %
Maldad	2,6 %
Altruismo	2,5 %
Otras tendencias	1,4 % (14).

Conocidas las causas de la mentira, hay mayores posibilidades de evitarlas; hay que evitar especialmente las primeras mentiras porque luego suelen venir otras para ocultar las faltas anteriores. Ataquemos las causas de la mentira y lo demás vendrá por añadidura.

- (1) Cit. por Guerrero, *Psicología*, pp. 56 — 58.
- (2) V. Mnensterberg, *La Psicología y el Maestro*, p. 177.
- (3) Un buen análisis de las etapas de la memoria en Roustan, *Lecciones de Psicología*, pp. 244 — 255.
- (4) Para estos tipos de memoria y sus implicaciones, véase Berg-son, *Materia y Memoria*, especialmente pp. 77 y siguientes.
- (5) V. Braunshausen: *Introducción a la Psicología Experimental*, p. 99.
- (6) “Supongamos que un estudiante debe rendir examen de una materia en diciembre Recordará mejor su asignatura si distribuye los repasos en tres o cuatro épocas: en mayo, julio, octubre y diciembre (4 repasos) en vez de repasar 7 u 8 veces en noviembre o diciembre. Es, por consiguiente, un error el que cometen los estudiantes que se atiborran antes de los exámenes, pues sus conocimientos no han tenido tiempo de sedimentarse”. Fingerman, *Lecciones de Psicología aplicada a la Educación*, pp. 174 — 175.
- (7) V. Braunshausen, *ob. cit.*, p. 99.
- (8) V. *id. id.*, *loe. cit.*
- (9) V. Stossner, *Psicología Pedagógica*, p. 103.
- (10) V. *Id. Id.*, p. 103.
- (11) *Ob. cit.* pp. 106 — 107.
- (12) V. *Ibidem*, p. 109.
- (13) V. *Ibidem*, pp. 107 — 108.
- (14) V. *Ciencia de la Educación*, p. 351.

CAPÍTULO III: LA ASOCIACIÓN

1. Qué es la asociación.

La vida diaria nos ofrece numerosos ejemplos en los cuales los fenómenos presentes, al estar ligados con otros pretéritos, los traen a la conciencia. El que los fenómenos se encuentren relacionados entre sí, asociados, es fundamental para tener recuerdos, para evocarlos. Es también fundamental en el aprendizaje que, en buena medida, es creación o descubrimiento de asociaciones.

La realidad psíquica no se presenta como fenómenos aislados, sin conexión, sino formando conjuntos que se relacionan entre sí, que se asocian, de modo que una parte depende de la otra. Estas ligazones pueden ser explicadas en buena medida por la asociación, la que puede definirse como “el proceso mental en el que las ideas y experiencias pasadas son traídas a la conciencia a través de otras ideas y experiencias presentes en ésta. Es el proceso mental de relacionar entre sí dos o más experiencias” (1). Se pueden asociar, pues, fenómenos psíquicos de todo tipo (2).

2. Leyes de asociación.

Ya Aristóteles sostuvo que las asociaciones no se realizan de manera anárquica, como resultado del azar, sino siguiendo ciertas leyes o reglas. Tal verdad es hoy reconocida, si bien no se admiten leyes rígidas; sin embargo, lo establecido por Aristóteles sigue siendo un punto de partida.

Las leyes clásicas de la asociación son las siguientes:

- a) Ley de semejanza según la cual, un fenómeno psíquico evoca a otro que se le parece. El gato recuerda al tigre; la nariz de X me hace representar la muy semejante nariz de Z; un rostro trae a la conciencia otro similar, etc.
- b) Ley de contraste según la cual un fenómeno psíquico se asocia con su contrario. El día evoca la noche; la palabra negro nos lleva a la palabra blanco; el bien se asocia con el mal; lo bello con lo feo, etc.
- c) Ley de contigüidad según la cual, se asocian mejor los fenómenos que se dieron próximos; tal proximidad puede ser temporal o espacial. Ejemplos de

asociación por contigüidad en el tiempo: La nube y la lluvia; el relámpago con el trueno. En el espacio: Un navío y el mar en que navega; las rieles y el tren; las nubes y el cielo.

Muchos autores consideran que todas estas reglas pueden reducirse a la de contigüidad temporal o, por lo menos, que ésta es la principal condición asociativa (3). Sin embargo, la realidad demuestra que las otras reglas no pueden ser dejadas de lado "y que, en determinados casos, son las más importantes.

Kelly enuncia otras condiciones que, desde el punto de vista pedagógico, tienen gran importancia para crear asociaciones. Así, el énfasis con que las experiencias se presentan en la conciencia; tal énfasis puede provenir de los estímulos mismos o ser oreado por el maestro, según los objetivos que éste persiga. La repetición, pues to que varias veces se dio asociado o contiguo, tiende a conservarse como tal; con esta condición se muestran las estrechas relaciones entre asociación y memoria. La vivacidad con que se producen los hechos de conciencia, lo que pone en relieve la importancia de la atención, sea ésta suscitada por el objeto o impuesta voluntariamente por el sujeto (4).

La voluntad interviene muchas veces para crear asociaciones, por ejemplo, en el caso de las sílabas sin sentido o tífias desordenadas que tienen que ser reproducidas, como se hace en algunas pruebas psicológicas. Pero, en esos casos, la asociación es particularmente difícil pues hay que crear conjuntos, estructuras, con material poco apto poa ello. Eso supone también una concentración atenta grande, voluntaria, para colocar ciertos contenidos no aptos por sí mismos, en el foco de la conciencia, para conseguir así la asociación. En tales casos, se pone en evidencia la importancia de la sucesión inmediata entre los contenidos o su simultaneidad —ley de contigüidad temporal— para que los vínculos asociativos se formen.

En cuanto a todas estas leyes, hay que tener en cuenta que no es asociado o evocado todo lo semejante, opuesto, contiguo, repetido o vivaz. También aquí la conciencia muestra su capacidad selectiva.

Asimismo, debe recordarse que las asociaciones no siempre son reversibles, que no siempre es indiferente el puesto que se ocupa como parte de una

asociación. Por ejemplo, en casos de contigüidad en el tiempo la causa puede evocar el efecto y, frecuentemente, el efecto evocar la causa; pero, si aprendemos una poesía en su orden natural, una palabra evoca a la siguiente siendo muy difícil que suceda a la inversa; hemos repetido mil veces el himno nacional con la sucesión corriente de sus palabras; intentemos repetirlo invirtiendo ese orden y tropezaremos con dificultades casi insuperables. En este caso, el complejo estructurado, el sentido, tienen una enorme importancia para la asociación.

3. La asociación en la tarea educativa.

El maestro debe procurar que se produzca el mayor número posible de asociaciones pedagógicamente deseables., aprovechando para ello las reglas o leyes a que en el número anterior nos hemos referido.

Pero tendrá en cuenta algunas particularidades que se presentan en los niños.

Estos asocian especialmente lo concreto, tardando en aparecer la capacidad para asociar lo abstracto.

La rapidez asociativa es mayor en el adulto que en el niño. Por tanto, no ha de exigirse que a las preguntas del maestro sigan inmediatamente las respuestas del alumno. Hay que dejar un intervalo para que la asociación se produzca o el niño, ante la presión que recibe, responderá al azar. El intervalo será menor cuando la pregunta indaga por una respuesta previamente ya constituida; pero será mayor cuando la respuesta tenga que ser elaborada pues entonces no habrá que establecer una asociación simple, sino una serie de ellas.

Hay que rechazar, salvo en los casos indispensables, la asociación puramente mecánica, porque ella no lleva a constituir estructuras psíquicas.

Enseñe el maestro a asociar correctamente, evitando precipitaciones y confusiones. Debe enseñar utilizando elementos ya asociados, porque sólo así evitará tanto la dispersión mental como el olvido. Las imágenes, los conocimientos no se presentan atomizados e independientes, sino que suponen estructuras cuyas partes están bien asociadas. El maestro no ha de dar elementos aislados, sino colocarlos dentro de las estructuras de que deben formar parte.

4. El asociamiento.

Hasta ahora, hemos tratado de la asociación en un sentido estricto, que es el que reconoce la Psicología actual; pero esa palabra puede designar también el fenómeno sobre el cual edifica sus teorías la escuela asociacionista.

Para ésta, los primeros fenómenos que captamos son simples, elementales; tales elementos son denominados ideas.

Posteriormente, por procesos asociativos entre ellas, se formarían los contenidos complejos de la conciencia. Primero, según esta escuela, se captan las partes y sólo luego, por elaboración, surgirá el todo integrado.

Por ejemplo, cuando se mira una mesa, según esta escuela, primero se captan aisladamente el color, la forma, el tamaño, la rugosidad, la temperatura, la dureza, el peso, etc., y sólo luego, por asociación de todos estos datos elementales, la mesa como un todo.

Esta concepción se halla hoy abandonada, pues se ha comprobado que primero captamos el todo, aunque sea confusamente, y lio sus partes aisladas. El proceso de descomposición y análisis es posterior y parte de la primitiva captación total. Lo que para el asociamiento el punto de llegada es en realidad es el punto de partida, como lo confirmáremos al tratar luego de la percepción y de las sensaciones.

Si bien la escuela asociacionista no tiene hoy partidarios en el campo de la teoría, en el de la práctica, hay maestros que proceden como si aquella tuviera plena vigencia.

(1) Kelly, Psicología de la Educación, I, p. 108.

(2) Por eso, preferimos prescindir de la denominación antes corriente de "asociación de ideas" con que se designaba la materia tratada en este capítulo. Ese nombre está demasiado ligado al asociacionismo, al que luego nos referiremos, y, dentro de la terminología moderna, puede llevar a equívocos, ya que no sólo se asocian ideas, sino todo tipo de fenómenos psíquicos.

(3) V. Erissman, Psicología General, II, p. 9

(4) V. ob. eit., I, pp. 110 - 112.

CAPÍTULO IV: LA PERCEPCIÓN

1. Concepto de la percepción.

Toda nuestra vida psíquica supone la aprehensión del mundo externo. Este se halla constituido por un conjunto de objetos que captamos por medio de nuestros sentidos y que suscitan en nosotros percepciones. Pero no captamos por medio de la percepción todo lo que es extraconciencial y objetivo, sino lo que es individual y espacial (1). Por tanto, cuando aprehendemos la relación $2+2=4$ no podemos decir que hemos tenido una percepción, aunque supongamos que los números tienen un ser objetivo y son extraconcienciales. La percepción supone utilización de nuestros sentidos, es decir, una puesta en contacto con el mundo externo real.

Aprehensión de un objeto no es igual, a aprehensión de una cosa. El objeto-aprehendido en la percepción es toda una situación, un conjunto de cosas relacionadas. No percibimos una manzana, sino una — manzana — que — está — sobre — la — mesa, un — cuadro — que — cuelga — de — la — pared (como una totalidad). No percibimos el cuadro o la manzana sino la total situación de que forman parte.

Podemos, pues, caracterizar a la percepción como la aprehensión de un objeto real externo que es representado en la conciencia.

En una percepción pueden distinguirse los siguientes caracteres constitutivos:

a) Un conjunto de sensaciones; por ejemplo, en la aprehensión de un cuadro, tengo sensaciones de color y de luminosidad, de forma; si lo toco, sensaciones de temperatura, aspereza o lisura, dureza o suavidad del material, etc. En la percepción, tales sensaciones no se dan aisladas entre sí, sino como un conjunto. Por ejemplo, el color castaño del marco del cuadro no es captado como simple color castaño, sino como color del marco de este cuadro.

b) Recuerdos asociados a la representación actual. Capto el cuadro como cuadro; pero, para ello, no me bastarían las sensaciones actuales. Una mirada basta para enterarse de sus cualidades, pero esa mirada despierta muchos recuerdos, muchas experiencias que no son actuales. Por ejemplo, percibo el

tamaño del cuadro y la distancia a que se encuentra, caracteres ambos que suponen que he puesto en juego mis experiencias acerca de la perspectiva. Aún más: Pese a que sólo he mirado el cuadro, podré expresar ciertos juicios posteriormente, como, por ejemplo, que el marco es frío, liso, etc., lo que no podría decir si sólo me atuviera a las sensaciones presentes.

Toda nuestra conciencia, podemos decir, recibe al nuevo huésped para colocarlo en el lugar que le corresponde. Este hecho —de que las percepciones actuales sean recibidas por las pasadas— se ha denominado *apercepción*. Será, como ya dijimos, tarea del profesor el despertar las experiencias pasadas más aptas para que la presente sea bien asimilada; de modo general, está destinada al fracaso la actividad docente que sólo se preocupa de las representaciones actuales, pero olvida la personalidad y las experiencias previas del alumno (2).

c) *Afecto adjunto*. Toda percepción se liga con un estado afectivo. No hay percepciones sentimentalmente indiferentes. Este tono afectivo procede muchas veces de experiencias pasadas que se han tornado inconscientes. No siempre la percepción de iguales objetos se liga con iguales sentimientos; el psicoanálisis ha demostrado que la asociación que en cierto momento hubo, puede ser rota y crearse asociaciones nuevas, a veces sumamente extrañas y chocantes.

d) *Objetividad*. Tomamos aquí lo objetivo como lo opuesto a lo subjetivo. La imagen perceptiva es la representación concienical de un objeto externo. Pero no sucede sólo eso, sino que, al lado de la aprehensión, tenemos la conciencia de que la imagen respectiva no es creación subjetiva nuestra, sino que representa a un objeto externo. Distinguimos, por lo menos en condiciones normales, lo que es mera creación subjetiva, resultado de la fantasía —como la imagen de un centauro— de la percepción de un objeto real.

La percepción es siempre captación de un objeto externo presente que se halla polarmente opuesto al sujeto.

Todo lo anterior no ha de entenderse en sentido de que la percepción es, por un lado, sensaciones; por otro, recuerdos; por otros, afecto y objetividad. Pensar así equivaldría a volver al viejo atomismo psicológico, aunque por caminos nuevos. La percepción es todo eso, pero dentro de un conjunto. Si consideramos separadamente las partes es por un proceso de abstracción y análisis. Pero, en

la realidad, todos ellos se dan integrando una estructura con sentido, una totalidad.

2. Sentido y totalidad en las percepciones.

Repitamos que la percepción no es mera yuxtaposición de elementos sensitivos y afectivos; es, más bien, un todo estructurado en el cual las partes ocupan determinado lugar y se influyen mutuamente. La percepción es sensaciones, sentimientos, recuerdos, pero también algo más, como un palacio es piedras, ladrillos, vidrios, hierro, pero también algo más. La estructura es la que permite encontrar en toda percepción, un sentido.

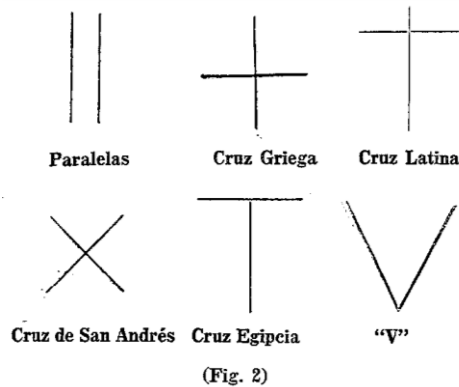
De acuerdo con el sentido que demos a los datos, la percepción variará. De acuerdo con ese sentido, surgirá la noción del todo, se aclarará la función de las partes y, por tanto, se tendrá esta o aquella percepción. Un ejemplo sencillo nos servirá para aclarar lo dicho. Fíjese el lector en los cuatro puntos dibujados a la derecha; es evidente que ellos dan siempre las mismas impresiones sensibles, pero no las mismas percepciones; uno percibirá una cruz, otro, un rombo. El dato sensible puro ha sido, por así decir, rellenado, integrado en un todo significativo, aunque sólo existan estímulos objetivos no relacionados (3).

El sentido que damos a los datos determina lo que la percepción será. Si ello sucede en algo tan simple como son cuatro puntos, júzguese lo que sucederá con objetos más complejos, como son los de la naturaleza o la cultura. Esto quiere decir que la percepción cambiará de acuerdo al sentido que se conceda a los datos.

Tengamos otro ejemplo, el de la percepción de uno de los cerros que nos rodea. ¿Lo ven todos de igual manera? O mejor, ¿ven todos lo mismo? Ciertamente, todos están ante el mismo objeto, ante los mismos estímulos. Pero un militar verá lo que le interesa desde un punto de vista estratégico o táctico; el ingeniero especialista en caminos verá lo que le interesa para construirlos; y así sucesivamente ocurrirá con un pintor, un agricultor, un geólogo, un excursionista, etc. (4).

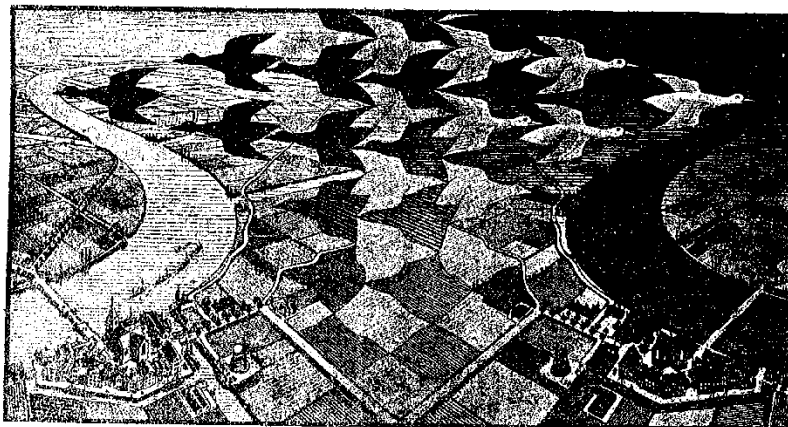
Según la estructura en que están, los elementos —que no son percibidos como tales, sino como una unidad, es decir suponiendo relaciones (5) — adquieren un

significado distinto- véanse los ejemplos siguientes, resultantes de la combinación distinta de los mismos segmentos de recta:



Los mismos elementos son percibidos en distintas estructuras (6).

Cada uno pone su atención sobre ciertos aspectos de la estructura que percibe y, así, les da relieve sobre el resto. Lo que se destaca es llamado figura o forma; aquello sobre lo que se destaca es denominado fondo. La primera se presenta como más estructurada. Forma y fondo integran la percepción, pero su posición de tales no es permanente: Lo que es forma puede pasar a ser fondo y viceversa. Así, sucede con la figura 3, en la cual las aves blancas y grises pueden ser las percibidas como fondo o como forma.



(Fig. 3) Tomado de la propaganda de K. L. M.

La denominada ilusión de Mueller - Lyer demuestra que la captación del conjunto es la primera; sólo después, por un proceso de análisis podemos corregir la ilusión. Se trata de los segmentos de recta asociados.

Los segmentos horizontales parecen desiguales, pero no lo son. Sucede que no se captan aisladamente esos segmentos, sino también y conjuntamente, los

otros, los que salen del extremo de los horizontales. Según la explicación más corriente, la ilusión se debe a que la flecha positiva cierra la perspectiva y hace que el segmento horizontal parezca menor; sucede lo contrario en el otro caso.

La experiencia de cada uno, su personalidad entera influye en el sentido o significación que se atribuye a los datos. La educación tiene, entre sus finalidades, la de crear la capacidad para interpretar y dar sentido. Eso se obtiene no sólo por medio del conocimiento (un mecánico ve un motor de distinta manera que un profano) sino creando una verdadera actitud vital para interpretarlo todo en cierto sentido. Las grandes concepciones religiosas, éticas, sociales o políticas que buscan imponerse en la educación no pretenden sino formar de modo que el educando interprete la realidad desde cierto punto de vista y obre en consecuencia.

Lo anterior implica que hay que rechazar toda idea según la cual el ser humano es puramente pasivo en la percepción; interviene activamente en ella, dando cierto sentido a los datos.

También hay que rechazar, según se ha visto, toda concepción atomística sobre las percepciones. Estas no son mera yuxtaposición de elementos más simples y preexistentes en la conciencia. La percepción total es lo primario. La captación total precede y es requisito del análisis. La percepción es una estructura total a la que se subordinan las partes y no a la inversa. Las partes reciben su sentido, su relieve del papel que representan en el todo. El ejemplo de Ehrenfels es concluyente: Percibimos una melodía no como agregado de tales o cuales notas, sino, ante todo, como una melodía. Puede eso comprobarse introduciendo dos variantes en la experiencia. Traslademos la melodía a una escala inferior o superior: La seguiremos reconociendo porque la estructura es la misma — relaciones de las notas en ascenso o descenso— aunque los elementos son diferentes. Pero si tocamos las mismas notas primitivas en orden inverso, la melodía no será reconocida: Los elementos son los mismos, pero las relaciones entre ellos son distintas; donde había un ascenso hay un descenso y viceversa.

Este carácter de totalidad estructurada de las percepciones es base de muchas conquistas de la Pedagogía moderna; de ahí han surgido los métodos llamados globales (7).

3. Etapas de la percepción.

Tres son las etapas distinguibles en el proceso que lleva a que las percepciones oscuras se conviertan en claras.

a) Sincretismo; consiste en la percepción del todo, sin clara distinción de las partes y de la función que ellas desempeñan. Es la primera que se presenta, tanto en los niños como en los adultos. Por ejemplo, vemos a una persona y somos capaces de reconocerla si vuelve a presentársenos; pero seríamos incapaces de responder exactamente si se nos preguntara de qué color son sus ojos, cuál es la forma de su nariz, etc.; habremos captado el conjunto, pero no el detalle de los elementos componentes. El adulto normal puede pasar fácilmente a la etapa posterior del análisis; no sucede lo mismo en el niño en el cual el poder analítico se desarrolla poco a poco. Por eso, la pedagogía infantil se inclina tanto por los métodos sincréticos o globales.

b) Análisis; consiste en separar las partes constitutivas de un todo. Se realiza destacando especialmente ciertos aspectos, convirtiéndolos en figura o forma que se destacan sobre los demás, que se convierten en fondo. Ningún análisis es exacto y fiel si la separación de las partes es absoluta, si se pierde de vista el conjunto del que proceden. Un ejemplo de análisis lo tenemos en el propio estudio de la percepción, durante el cual encaramos sus diversos caracteres separadamente para conocer mejor el todo.

El análisis supone cierto poder de abstracción, en especial cuando recae sobre objetos que no consienten una separación material de las partes, cuando la separación es puramente mental. La madurez para realizarlo tarda en presentarse. Menos dificultades hay cuando los objetos tienen por sí mismos partes materialmente separables, por ejemplo, las partes del cuerpo humano.

El análisis supone conocimientos y experiencias previos. De las comparaciones que ellos suscitan, proviene la tendencia a analizar. Por ejemplo, el niño advierte que cuando se le dan dos cuartos de naranja, recibe lo mismo que cuando se le dan una mitad, cuatro octavos, etc. ¿De dónde proviene esta igualdad de lo que se da en conjunto, pese a que una vez se trata de un pedazo, otras de dos, cuatro, etc.? He ahí un problema que sólo será resuelto si se analiza cada parte y la función relativa que desempeña en el todo.

La capacidad de análisis es aprovechable a partir de los nueve o diez años y, aún entonces, más en análisis materiales que puramente mentales. Para utilizar la abstracción habrá que esperar todavía alrededor de tres años más.

c) Síntesis; la percepción sintética es la más completa pues en ella, como resultado de las dos anteriores, se captan el todo y sus partes (8).

4. Percepciones, ilusiones, alucinaciones.

La percepción supone la existencia de un objeto externo actual al cual aquella corresponde. Tenemos conciencia de que el objeto no ha sido una creación subjetiva, sino que está fuera de la conciencia y se impone a ella.

A veces, con la pretensión de ser percepciones, se producen fenómenos que implican errores: Son las ilusiones y las percepciones.

Las ilusiones proceden de la mala interpretación de los datos suministrados por los sentidos. Tal sucede, por ejemplo, cuando tomamos por frutas verdaderas unas de cera o cuando, si caminamos a altas horas de la noche por una calle solitaria, vemos que bajo un árbol se esconde un hombre en actitud sospechosa, pero no se trata sino de un juego de luces y sombras mal interpretado a causa del temor. En las ilusiones hay bases reales, datos sensibles, pero ellos son mal interpretados, reciben un sentido que no es el que les corresponde.

En las alucinaciones, no hay base externa alguna (casos de fantasmas, duendes, voces misteriosas, etc.). Las alucinaciones tienen ya carácter patológico y se presentan en estados mentales anormales, sean ellos pasajeros o permanentes.

En cambio, aun las personas normales sufren de ilusiones. Pero el excesivo número de éstas o particulares caracteres cualitativos, pueden ser síntomas de anormalidades mentales.

Tanto en las alucinaciones como en las ilusiones, el sujeto cree que corresponden fielmente a un objeto externo, cree tener una verdadera percepción. De otro modo, no habría error. No hay anormalidad alguna si alguien se figura un fantasma, tiene la imagen de él, pero no cree que ésta corresponda a la realidad, sino que sabe que es mero producto de la fantasía.

Hay fenómenos de este tipo que ocurren en personas normales, así como fenómenos que no han sido bien explicados todavía. Se trata de alucinaciones derivadas de auténticas percepciones o de fenómenos asociados con ellas de modo poco común; por ejemplo, eso sucede con quienes oyen sonidos “coloreados” (una parte de una sinfonía se oye como “roja” o “verde”). Mayor es todavía el problema cuando se perciben fenómenos que aparentemente no corresponden a las leyes naturales, tales como las conocemos (9).

5. Percepciones de tiempo y espacio.

La percepción de los objetos externos tiene por presupuestos el tiempo y el espacio: Aquellos se dan en estos.

La percepción del tiempo y el espacio ha sido un tema muy discutido.

Desde el punto de vista psicológico (10), las percepciones, ya desde un comienzo, nos muestran que los objetos cambian, dándose en el espacio y transcurriendo en el tiempo.

El centro de las relaciones espaciales es el cuerpo. A partir del cuerpo, hay objetos que están más cercanos o más lejanos; sólo posteriormente se percibe la distancia que guardan los objetos entre sí. Para llegar a la percepción de espacio, es sumamente importante la localización de los estímulos sensoriales en el cuerpo. El estudio genético acerca de la percepción de la tercera dimensión o profundidad revela que ella proviene de la asociación de varios sentidos: El sentido del tacto, el del movimiento corporal, la experiencia del esfuerzo que es necesario para alcanzar un objeto, se asocian poco a poco con la visión de modo que, al cabo de un tiempo, esta última sola permite calcular la tercera dimensión, la profundidad, la distancia a que se encuentran las cosas y el relieve de sus partes. Naturalmente, cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad para calcularla y más se tardará en lograrlo. Cuando las asociaciones sensibles previas no existen o son difíciles de aplicar, hay que acudir a mediciones por medio de la razón; por ejemplo, es imposible calcular con la mera visión la distancia a que se encuentran el sol o la lima.

Dentro de las percepciones de caracteres relacionados con el espacio, hay otras más complicadas aún que las de distancia, aunque íntimamente ligadas con ellas. Son las percepciones de forma, tamaño y posición.

En estos casos, resalta la necesidad de las experiencias pasadas para interpretar las presentes. Un ejemplo: Si miramos una mesa rectangular desde uno de sus lados, éste se presenta como mayor que el lado más lejano; en cuanto a los lados perpendiculares a aquel desde el cual se mira, parecen ser segmentos de rectas que concluyen por encontrarse, pero no paralelos. Sin embargo, la percepción actual nos muestra una mesa de superficie rectangular. Corregimos los datos sensibles por medio de las percepciones pasadas.

Estas, a su vez, se hallan integradas por variadas sensaciones entre las cuales son muy importantes las táctiles y anestésicas. Estas parecen ser las sensaciones que no engañan: Abarcar, recorrer, tocar uno de los lados implican siempre el mismo esfuerzo, se halle aquel cercano o lejano; las sensaciones táctiles y anestésicas se refieren a lados iguales, aunque las sensaciones visuales nos muestren extensiones aparentemente desiguales. Lentamente, al comienzo de manera oscura, surge en la conciencia de convicción de que las cosas son iguales y permanecen inalterables cualquiera sea el punto desde el cual se las mire; un lado de la mesa no se achica ni se agranda porque el observador se aleje de él o se le acerque.

Así se va formando la noción de perspectiva que es imprescindible para percibir la distancia de los objetos al cuerpo y de los objetos entre sí. El cálculo es facilitado por el número de objetos interpuestos entre aquellos cuya distancia queremos establecer; esos objetos intermedios son como puntos de referencia. Por eso, nos es difícil calcular la distancia a que se encuentran objetos cuando no hay esas referencias intermedias (el sol, la luna, etc.).

Paralelamente y por un proceso similar, se aprende a percibir la situación de las partes constitutivas de un objeto y su forma y relieve. Las sensaciones táctiles y cinestésicas desempeñan nuevamente un papel muy importante.

Las percepciones del movimiento aparecen también en base principalmente de sensaciones visuales, táctiles y anestésicas.

Los movimientos se presentan como desplazamientos de un objeto en relación con el cuerpo del sujeto percipiente o en relación con otros objetos. Esta relatividad es demostrada por múltiples experiencias. Un objeto percibido como

móvil lo es porque, al menos desde el punto de vista psicológico, se mueve en relación con otro objeto.

En cuanto al tiempo, toda nuestra vida psíquica está en él; es como el carril en que ella transcurre. El tiempo se nos da como duración. En esta distinguimos tres momentos: Pasado, presente y futuro. El pasado es el tiempo ya transcurrido; el futuro, el tiempo aún no transcurrido; el presente es el límite infinitamente pequeño y continuamente móvil que separa el pasado, del futuro.

La percepción del tiempo también es producto de la experiencia, pero tarda en formarse más que la del espacio. La capacidad perceptiva para calcular distancias se adquiere antes y con menor esfuerzo que la capacidad de calcular tiempo, sobre todo si se trata del futuro. La existencia de hechos intermedios ayuda a ese cálculo, pero también suele dificultarlo. El tiempo "lleno" de hechos suele parecer más largo que el "vacío" de ellos. Una hora, en que llevamos a cabo varias tareas, puede parecer larga; en cambio, varias horas de sueño parecen cortas y, sobre todo, difíciles de calcular.

La captación de un tiempo objetivo suscita múltiples problemas, no siendo el menor de ellos el que está relacionado con la Pedagogía a través del interés, el aburrimiento y la atención. Hay estímulos que parecen durar más tiempo del que realmente duran, llenar más tiempo y, por así decir, tornar a éste más pesado, como viscoso al deslizarse; hay, empero, otros estímulos que, medidos por el reloj, durar» tanto como los primeros, pero que nos parecen más breves y ligeros, más rápidos. El tiempo se alarga en las noches de tenaz insomnio y se acorta mientras dormimos plácidamente; se acorta cuando percibimos un espectáculo alegre e interesante, mientras se alarga inacabablemente y se vuelve torpe y pesado cuando atendemos a una lección aburrida o indeseada.

6. La percepción infantil.

Dos son las características principales de la percepción infantil: Sincretismo y subjetivismo. El niño experimenta sus primeras percepciones en relación con perentorias necesidades vitales: Mamar, la micción, etc. Lo mismo sucede con las percepciones que seguramente tiene antes del nacimiento. Esas percepciones son oscuras, de conjunto, sin análisis. Sólo la evolución posterior dará oportunidad para el conocimiento, primero nebuloso, luego claro, de los

detalles. Ya dijimos que la capacidad de análisis tarda en aparecer. El sincretismo es la regla en las primeras etapas de la vida.

Los niños suelen confundir lo percibido con lo meramente imaginado, lo objetivo con lo subjetivo. Este reemplaza y complementa continuamente a lo percibido. Una de las tareas educativas llamadas a ayudar en la evolución natural del niño, consistirá en procurarle los ejercicios adecuados para llevarlo a que se forme el hábito de tener percepciones correctas, exentas de la hibridez con que se presentan las imágenes infantiles. Por ejemplo, se mostrará un cuadro, se lo hará observar por los alumnos para pedirles que luego consignen por escrito lo que han visto. Posteriormente, se compararán las descripciones con el cuadro que será nuevamente expuesto, señalando los errores cometidos por mala percepción y las alteraciones cometidas por influencias subjetivas. Los niños adquirirán, de este modo, el hábito de ser objetivos y cuidadosos en sus afirmaciones.

- (1) Hablar de "percepción interna" para designar la función por la que aprehendemos los contenidos de nuestra conciencia es osar una expresión equívoca, de la que preferimos prescindir.
- (2) Ninguna percepción es reproducción puramente mecánica y fiel del objeto. Ya Muensterberg decía, con mucha razón, lo que sigue (cuyo sentido excede el campo de la percepción, pero que, de cualquier modo, sirve como advertencia a tantos maestros que rinden culto al objetivismo exagerado, como si él bastara para fundar toda la educación): "Los pedagogos han insistido mucho tiempo en que los discípulos deben ser llevados a una percepción real del mundo en vez de aprender simplemente aquellos símbolos, palabras y concepciones abstractas que procuran introducirse en el primer término en la educación. Puede ponerse en duda si hay mucha sabiduría en esta posición. Ya veremos que está forzosamente destinada al fracaso, puesto que nuestras percepciones están controladas por nuestras concepciones". La Psicología y el maestro, p. 153.
- (3) Uno de nuestros alumnos, inmediatamente de concluida la segunda guerra mundial y teniendo presente toda la propaganda entonces hecha, vio en los cuatro puntos, la mitad de una cruz gamada, como resultado de unirlos formando una "Z".
- (4) En este ejemplo, no hacemos sino simplificar el que da Spranger en su obra Formas de vida.
- (5) "Las estructuras son, por esencia, relaciones y complejos de relaciones". Erissman, Psicología General, n, p. 51
- (6) V. Id. id., H, pp. 33 y ss.
- (7) Es un argumento más a favor de la verdad de estos descubrimientos, el que varios de los creadores de los métodos globales no pertenecieran a la escuela psicológica de la forma o de la estructura.
- (8) Las mismas son, en el fondo, las etapas por las que atraviesa el conocimiento en general.
- (9) V. el capítulo sobre "Parapsicología" del Dr. Jules Suter en el Manual de Psicología dirigido por David Katz, pp. 593 - 606.
- (10) No es tema de Psicología sino de Gnoseología el de si el tiempo y el espacio pertenecen a las cosas o son puestas por el sujeto.

CAPÍTULO V: LAS SENSACIONES EN GENERAL

1. Concepto de sensación.

El mundo llega a nuestra conciencia a través de las sensaciones causadas por variados estímulos. Si no hubiera órganos de los sentidos, seríamos incapaces de captar colores, sonidos, sabores, etc.

Las sensaciones no se presentan primitivamente ni aisladas ni puras; en los primeros momentos, se nos dan siempre integrando un todo. Las sensaciones son elementos simples, irreducibles a otros, indescomponibles. Para considerarlas aisladamente, hay que recurrir a la abstracción, extrayendo de la percepción total los elementos sensitivos que interesan, prescindiendo de los restantes. Este proceso supone análisis, es decir, una cierta madurez psíquica.

Un ejemplo aclarará lo anterior.

Cuando percibimos una bombilla eléctrica, captamos primero una totalidad. Sólo posteriormente, por un proceso secundario, podrán considerarse aisladamente la temperatura, rugosidad, color, forma, etc., de la bombilla. Se la toca para aprehender el frío o el calor, la lisura; se la mira cuidadosamente para captar la forma, el color. Estas sensaciones, así como sus estímulos propios, no están aislados ni en el objeto ni en la imagen primaria; en la realidad, esos elementos se hallan unidos de manera inseparable. Para considerarlos aisladamente, por medio de un proceso mental, habrá que recurrir a la abstracción (1).

Las sensaciones no son producto del raciocinio, sino que son aprehendidas intuitivamente. Por eso, podemos decir que la sensación es una representación concienzal simple e intuitiva que es causada por un estímulo que impresiona los sentidos.

2. Estímulo, impresión y sensación.

Para describir las sensaciones, basta el análisis de la conciencia; pero para explicarlas es preciso recurrir a momentos fisiológicos y fisicoquímicos. La sensación se presenta sólo cuando los otros momentos la han precedido.

Estímulo es el fenómeno que produce en el cuerpo la alteración que repercutirá en la conciencia. Puede ser de naturaleza física (vibraciones sonoras, ondas luminosas, electricidad, golpes o presiones, etc.); química, (reacciones bucales en los sabores) o fisiológica (como er: los estados de hambre, sed, fatiga, etc.).

Impresión es la modificación que el estímulo causa en ciertos órganos corporales especialmente adaptados para recibirlo. La impresión es siempre de naturaleza fisiológica y, más concretamente, nerviosa. Hay quienes llaman excitación a lo que aquí denominamos impresión. Hay que insistir en que los órganos de los sentidos no son meramente pasivos ante los estímulos, sino en que, dentro de ciertos límites, se adaptan para poderlos captar mejor.

Sensación es la representación del estímulo en la conciencia; es, por tanto, el momento psíquico que especialmente nos interesa ahora.

3. Caracteres de las sensaciones.

Son los siguientes:

a) Cualidad. Es la nota propia y distinta de cada sensación. No es demostrable, sino simplemente mostrable e intuible. Es el azul, fragancioso, suave que caracteriza a la sensación. Azul es la cualidad de la sensación de azul; amargo, la cualidad de la sensación de amargo, etc. Por eso se dice que la cualidad suele ser expresada mediante el nombre con que designamos a la sensación.

Según luego veremos, las sensaciones pueden ser agrupadas en ciertas familias de acuerdo a las características cualitativas que tienen.

b) Intensidad. Dos sensaciones de la misma cualidad pueden ser distinguidas entre sí por su intensidad o fuerza. La misma nota de un piano puede ser débil o fuerte; un rojo puede ser más o menos intenso.

Es necesario recordar que este carácter puede ser reducido a un aspecto especial de la cualidad. La intensidad no ha de ser confundida con la magnitud ya que ésta no es, en sentido estricto, propia de los fenómenos psíquicos. Sólo la pobreza del lenguaje especializado nos obliga a utilizar la palabra "intensidad"; pero eso no nos debe llevar a pensar en la mensurabilidad de los fenómenos psíquicos (2).

c) Tonalidad afectiva. Toda sensación lleva adjunto un tono afectivo. No hay sensaciones emotivamente indiferentes, según lo ha demostrado especialmente el psicoanálisis. Las experiencias personales, la cultura provocan asociaciones entre los sentimientos y las sensaciones (3). Esas asociaciones no tienen por qué ser permanentes; un olor desagradable hasta cierto momento puede tornarse agradable después. Sentimientos y sensaciones tienen cierta libertad para disociarse y reasociarse.

d) Representación. La sensación es una representación conciential de algo extrapsíquico. Usualmente tenemos conciencia clara de la objetividad de lo captado, cuando los estímulos son físicos o químicos; pero tal conciencia es vaga cuando se trata de estímulos que proceden del propio cuerpo, como en las sensaciones cenestésicas: Hambre, fatiga, etc.

4. Umbral y cima.

Para que un estímulo pueda ser captado por los sentidos, es necesario que alcance un mínimo de intensidad. Cada paso que da una mosca produce cierto ruido, pero no somos capaces de oírlo; cada microbio tiene color, forma y tamaños determinados, pero somos incapaces de verlo. Se denomina umbral de una sensación el mínimo de estímulo necesario para que esa sensación se produzca.

El umbral depende de varias condiciones: Desarrollo de los sentidos en cada individuo, fatiga, atención, fenómenos anteriores y contemporáneos, etc. Lo mismo puede afirmarse de la cima, punto que pasamos a considerar.

También existe una cima, es decir, un máximo de estímulo captable, más allá del cual nuestros sentidos carecen de poder aprehensivo. Un oído fino captará sonidos correspondientes hasta a 50.000 vibraciones por segundo, pero no las de mayor frecuencia. Podemos captar ondas luminosas tan rápidas como las que corresponden al color violeta; pero no más. Diversos experimentos demuestran que tales estímulos, directamente inaprensibles por nuestros sentidos, existen.

De todo lo anterior, podemos inferir que nuestros órganos sensitivos son como estrechas ventanas abiertas a limitados sectores de la naturaleza, precisamente

los que están por encima del umbral y por debajo de la cima. Hay vastos campos naturales que somos incapaces de captar por medio de nuestros sentidos.

Cabe tratar aquí del umbral diferencial. Se llama así la cantidad mínima de estímulo que es necesario agregar al anterior para tener una nueva sensación, distinguible de la precedente.

Por ejemplo, si tenemos en la mano un peso de 170 gramos y le agregamos un gramo, no tendremos una sensación nueva, distinta de la anterior. El estímulo agregado no es suficiente para provocar una sensación nueva. Pero si a los 170 gramos se le agregan 10, habrá una sensación nueva; en este caso, el umbral diferencial es de 10 gramos. Supongamos ahora que la mano sostiene un peso de 1.700 gramos; aumentamos 10 gramos (que antes eran suficientes para provocar una sensación nueva); notaremos que la sensación anterior, la correspondiente a 1.700 gramos, no ha cambiado. Sólo habrá una sensación nueva cuando se aumenten 100 gramos; éste es el umbral diferencial en el segundo ejemplo. Pero, apartándonos de los casos aislados, podemos preguntarnos cuál es el umbral diferencial en toda la serie de sensaciones de la misma especie. No puede ser un número absoluto, según se desprende de los ejemplos dados. ¿Será un valor relativo, proporcional a la base de que se parte? Es lo que sostienen los psicofisiólogos. En el caso de las sensaciones de peso citadas, la cantidad que habrá que agregar para obtener una nueva sensación será siempre $1/17$ del estímulo anterior.

En experimentos como el mencionado, basó Fechner su célebre ley, piedra angular de la psicofísica. Pero se intentó llegar demasiado lejos, hasta pretender medir indirectamente las "sensaciones, a través de sus estímulos. Esta tentativa y otras similares han obtenido resultados dudosos. Lejos de descubrir leyes de validez universal, apenas han formulado reglas confirmadas desgraciadamente por demasiadas excepciones (4).

Sin embargo, estas experiencias ofrecen enseñanzas útiles al profesor. Por ejemplo, en cuanto a la manera de imponer disciplina mediante el tono de la voz. Si el profesor habla siempre a gritos, cuando trate de llamar especialmente la atención por un aumento en el volumen de la voz, necesitará un esfuerzo extraordinario, no siempre fácil de realizar: El umbral diferencial será demasiado

alto. Este ejemplo puede aplicarse, por analogía, a muchos otros que ocurren frecuentemente en las actividades pedagógicas.

5. Tiempos de sensación y de reacción.

La presentación del estímulo no es inmediatamente seguida de la sensación correspondiente. Entre ambos hechos, media un lapso que es denominado tiempo de sensación o de latencia. Ello se debe a que los estímulos que se presentan ante los órganos de los sentidos tienen que ser llevados por los nervios hasta el centro correspondiente del cerebro. La velocidad de la corriente nerviosa es aproximadamente de 120 metros por segundo.

La sensación suscitada por un estímulo dura, se prolonga más que éste, le sobrevive por cierto tiempo. Es decir, el estímulo puede haber desaparecido ya, subsistiendo, sin embargo, la impresión y la sensación suscitadas. Eso podemos comprobarlo, por ejemplo, en el cinematógrafo; la proyección de una imagen inmóvil es seguida por la de otra, antes que la huella de la primera haya desaparecido; por eso, en nosotros, la segunda imagen se superpone a la primera y, de tal modo, el espectador tiene una sensación continua, aunque la presentación de los estímulos sea discontinua. Naturalmente, el tiempo que media entre estímulo y estímulo tiene que estar bien medido; cuando la máquina proyectora disminuye anormalmente su velocidad, captamos imágenes aisladas entre sí, que ya no forman algo continuo.

Otro ejemplo es el del círculo ígneo que vemos cuando hacemos girar una brasa con la suficiente velocidad. Si la impresión y la sensación desaparecieran junto con el estímulo, deberíamos ver siempre sólo un punto ardiente que se mueve. Pero no es eso lo que sucede: La impresión nueva, recibida cuando la brasa se halla en un lugar posterior de su recorrido, se funde con la impresión aún no desvanecida provocada cuando el estímulo se encontraba en sitios anteriores. De esa fusión resulta la sensación de continuidad, una línea y no un conjunto de puntos sucesivos discontinuos.

También podemos referirnos a la luz proveniente de corrientes discontinua. La luz, captada como permanente, es resultado de sucesivos apagados y encendidos, tan rápidamente seguidos, que una imagen luminosa se continúa en la siguiente, sin que tengamos conciencia del apagón intermedio.

Las sensaciones no sólo sirven para que nos enteremos de las cualidades que tienen los objetos externos, sino para que podamos reaccionar adecuadamente ante ellos. Todo estímulo es una incitativa a la respuesta. Si hay un lapso entre la aparición del estímulo y la sensación correspondiente, mayor lo habrá entre el estímulo y la respuesta. El período que hay entre ésta y aquél se denomina tiempo de reacción. La duración de ese tiempo no depende solamente de la velocidad con que los nervios transmiten la impresión y el impulso, sino también de la atención, la rapidez de la decisión y de otros fenómenos psíquicos.

- (1) Véase lo que más adelante se dice al respecto al tratar del proceso de la formación de los conceptos.
- (2) Recuérdese lo que se dijo al tratar, en el capítulo dedicado a los métodos, acerca de la psicometría.
- (3) Podrá argüirse que el sentimiento provocado por las sensaciones corresponde al puesto que éstas ocupan en una percepción y que es, por tanto, más sentimiento de ésta que de aquéllas. El argumento tendría peso si consideráramos a las sensaciones como originariamente dadas en estado puro, aisladas de las demás. Pero ya dejamos establecido que toda sensación es integrante de una percepción, de cuyos caracteres participa. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible aceptar que las sensaciones tienen carácter afectivo. Por ejemplo, no son las mismas las reacciones emotivas que experimentamos ante los colores negro, rosado, celeste, etc.
- (4) El caso más conocido y disentido es el de la ley de Weber - Fechner, al que más arriba nos hemos referido. Según esta ley, para que las sensaciones crezcan en progresión aritmética (1, 2, 3, 4, etc.), los estímulos tienen que crecer en progresión geométrica (1, 2, 4, 8, 16, etc.). La psicofísica pretendió introducir en la Psicología, los métodos de medida que tanto éxito han tenido en Física. Un buen resumen de este asunto, en Boustan, Lecciones de Psicología, pp. 52 - 57.

CAPÍTULO VI: LAS SENSACIONES EN PARTICULAR

1. Tipos de sensaciones.

La Psicología clásica, remontándose hasta Aristóteles, reconocía la existencia de cinco sentidos: Vista, oído, tacto, olfato y gusto. Hoy, puede darse por admitida la existencia de otros tipos de sensación, a veces totalmente nuevos, a veces resultantes de un desdoblamiento de los primitivamente conocidos.

Es lo primero saber qué criterios hay que seguir para clasificar las sensaciones.

Lo más obvio parece distinguir tantos grupos de sensaciones como tipos de estímulos. Serán sensaciones visuales las provenientes de estímulos luminosos; auditivas, las provenientes de estímulos sonoros y así sucesivamente. Pero es evidente que aun en el sentido de la vista, y más en otros, los hechos no pueden ser explicados tan fácil y simplemente.

Según vimos, el otro momento de la sensación es la impresión. Podríamos intentar, entonces, la clasificación desde el punto de vista del órgano receptor del estímulo o de los nervios que conducen la impresión (1).

El siglo pasado, el fisiólogo alemán Juan Mueller hizo experimentos sumamente instructivos cuya repercusión es advertible inclusive en la Psicología actual. Mueller trató de demostrar que la naturaleza de la sensación depende del órgano receptor y del transmisor. Empleó como estímulo la electricidad y advirtió que si ella se aplica al nervio óptico, produce sensaciones visuales; aplicada al dorso de la mano, produce frío, calor, cosquilleo o dolor; aplicada a las papilas gustativas de la lengua, provoca sensaciones de gusto. El estímulo es siempre el mismo, pero las sensaciones son distintas. En consecuencia, pensaba Mueller, hay que admitir que las diferencias sensitivas provienen de los órganos y no de los estímulos. Esa afirmación parece comprobada por experiencias de la vida diaria: Un golpe en el ojo no sólo causa dolor, sino que, como corrientemente decimos, nos “hace ver estrellas”. En otras palabras y según Mueller, cada nervio no conduce cualquier energía sino aquella para la que está dispuesto y siempre reacciona de igual manera, cualquiera sea la naturaleza del estímulo.

Pese a su fundamento experimental, la teoría de Mueller, denominada de la energía específica de los nervios, no puede ser admitida con los alcances que se le quiso dar. No se considera que los resultados obtenidos cuando se utiliza como estímulo la electricidad pueda ocurrir ante otros estímulos, precisamente los más corrientes; la electricidad, aun hoy, es relativamente desconocida en su última naturaleza y quizá sea tan compleja que contenga estímulos propios de varios sentidos. Además, en éstos, según muestra la experiencia, existe una alta selectividad, de modo que reaccionan ante ciertos estímulos, pero no ante otros: No se ven las sinfonías ni se oyen las pinturas. Pero queda todavía mucho que hacer en este campo.

Las sensaciones pueden clasificarse en familias o especies. Entre las sensaciones de la misma familia existen transiciones paulatinas, por ejemplo, entre el rojo y el verde. Eso no sucede en las sensaciones de familia distintas, por ejemplo, entre el frío y el rojo.

2. Sensaciones visuales.

Tienen por órgano receptor el ojo. Presentan dos variedades: a) Sensaciones cromáticas, constituidas por los diversos colores y sus matices, y b) sensaciones acromáticas que van desde el negro hasta el blanco, pasando por toda la gama de grises.

Las sensaciones acromáticas pueden ser gráficamente representadas por una línea recta en uno de cuyos extremos se halla el blanco y, en el otro, el negro. Pero los tonos del gris no son captados como mezclas de negro y blanco, de los cuales el gris resultara, sino como algo único y originario.

La serie cromática puede representarse adecuadamente en un cuadrilátero. Supongamos, en efecto, que partimos de un rojo saturado (2) y marchamos hacia el amarillo; progresivamente tendremos un anaranjado sumamente rojizo, luego el anaranjado medio y así sucesivamente, hasta llegar al amarillo saturado. Aquí se produce una orientación hacia otro color, lo que puede representarse por un codo o vuelta que apunta hacia el verde; la progresión presenta primero un amarillo ligeramente verdoso, luego un verde amarillento, hasta llegar al verde saturado. Aquí, nuevamente, se da un codo, una vuelta; la línea se dirige al azul a través de todos los matices verdeazulados, hasta llegar al azul puro. Un último

modo y la serie cromática se dirige hacia el rojo; primero tendremos, en este camino, el violeta, en que hay más azul que rojo; luego, el púrpura que tiene más de rojo que de azul, hasta llegar al rojo saturado, con lo cual se cierra el cuadrilátero.

Las sensaciones cromáticas se dan mezcladas con las acromáticas (de luz o de claridad) de modo que, partiendo de cada color saturado, pueden trazarse líneas hasta el negro o el blanco, las que representarían el grado de mezcla de los dos tipos de sensaciones visuales. Por ejemplo, los diversos tonos del guinda —entre el rojo y el negro— señalan el camino del rojo hacia una decreciente claridad; la línea que va del rojo al blanco señala los matices, cada vez más claros, del rosado. En el azul, la línea de unión con el negro representa los matices, cada vez más oscuros, del azul marino; la línea de unión con el blanco, los matices cada vez más claros del celeste. Y lo mismo puede decirse de los demás colores, saturados o no.

La explicación total anterior puede ser representada por un cuerpo, por una pirámide octaédrica (fig. 1) en cuyos vértices superior e inferior se hallan, respectivamente, el blanco y el negro; el plano cuadrangular intermedio representa los colores; este plano se halla ligeramente inclinado porque es indudable que el azul tiene mayor afinidad con el negro y el amarillo, con el blanco. La línea que une el blanco con el negro atraviesa el cuadrángulo por el centro porque la mezcla de dos colores diametralmente opuestos (rojo y verde, azul y amarillo o cualesquiera matices opuestos simétricamente en el cuadrángulo) da gris. Esta representación gráfica, hoy generalmente admitida, es debida a Ebbinghaus, Titchener y G. E. Mueller.

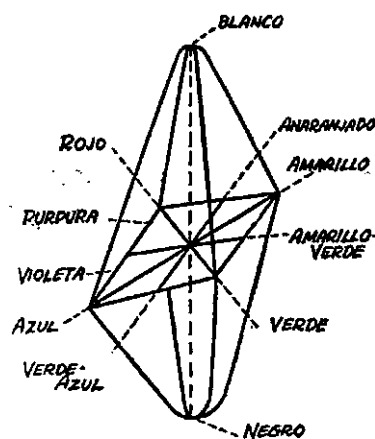


Fig. 1.

Lo anterior es una descripción de las sensaciones visuales; para explicarlas, para dar las causas, recurriremos a momentos físicos y fisiológicos.

El órgano receptor es el ojo el cual recoge ciertas ondas. Pero pueden darse casos en que, por defectos oculares, la captación no sea correcta. Por ejemplo, la córnea o el cristalino pueden no tener una curvatura uniforme en cuyo caso las imágenes captadas son defectuosas, como cuando se mira a través de un vidrio de espesor no uniforme. Este defecto se llama astigmatismo.

Otras veces, sea por defecto del cristalino —lente en esa cámara oscura que es el ojo— sea por deformaciones del globo ocular, las imágenes no se proyectan en el lugar debido para ser precisamente captadas; cuando se presentan dificultades para ver bien los objetos lejanos, el defecto se llama miopía, el cual es especialmente común entre los estudiantes por malos hábitos de lectura, entre otras causas; la miopía suele aumentar con la edad. Cuando no se pueden ver bien los objetos cercanos, el defecto se llama presbicia (de présbite, anciano, porque esta dificultad es notoria en las edades avanzadas, aunque existe en todas).

Hay ojos incapaces de distinguir los colores. La confusión más corriente es la del rojo con el verde (daltonismo); esta ceguera existe, según Froebes (3) en el 4% de los varones, pero casi nunca en las mujeres. Es importante, por ejemplo, en los que pretenden ser choferes, ya que, para seguir señales de tránsito muy importantes, es necesario distinguir entre rojo y verde. Menos usual es la ceguera para todos los colores; quienes la padecen ven al mundo en blanco y negro y grises, como en una fotografía común.

La visión normal, a través de los dos ojos, requiere la superposición exacta de las imágenes proyectadas por ambos; en la bizquera o estrabismo, tal superposición exacta no se produce; la dificultad es superada por el sujeto afectado, atendiendo a una sola de las imágenes; el resultado final es la disminución del poder funcional de uno de los ojos, lo que puede llevar a que el bizco termine tuerto.

El problema pedagógico deriva de que probablemente más de un tercio de los alumnos tienen una u otra de estas anomalías (4). La visión imperfecta de los alumnos causa también problemas al profesor pues gran parte de la labor de

éste depende de lo que los alumnos sean capaces de ver. Los defectos repercuten en la inteligencia y la imaginación pues éstas obtienen de las sensaciones la materia prima sobre la cual trabajan. También repercuten en la atención, pues el estudiante que no capta bien dibujos y palabras escritas se aburre y distrae; por este camino, la mala visión puede ocasionar alteraciones de la disciplina, lo que resulta que se pierde el interés.

Las ondas luminosas son el estímulo visual. Tales ondas son pequeñas, rápidas y veloces. Las ondas que podemos captar se hallan entre las correspondientes al rojo y al violeta; aquél resulta de la onda más amplia, de 700 millonésimas de micrón, y éste, de la onda visible más corta, de 400 millonésimas de micrón. Los demás colores se hallan entre esos extremos, según el orden señalado por el espectro. El color que captamos en un objeto corresponde al de las ondas que el engendra (si es fuente de luz, como un foco eléctrico) o que él refleja (lo que sucede en los cuerpos que no tienen luz propia).

En cuanto a las sensaciones acromáticas, el estímulo del blanco es una mezcla de todos los demás colores. El estímulo del negro corresponde a la carencia de ondas, por ejemplo, a un objeto que recibe luz, pero la absorbe totalmente, sin reflejar ningún tipo de onda.

Desde un punto de vista psicológico, los colores pueden representarse por un cuadrilátero, según quedó ya expuesto; entonces, los colores fundamentales son cuatro. En lo físico, los colores fundamentales son tres: rojo, verde y violeta; mezclándolos se pueden obtener todos los demás.

Hay que distinguir entre colores planos y colores de superficie. Los primeros los captamos, por ejemplo, cuando sobre un papel de color saturado y extendido de manera que corte perpendicularmente el eje de la visión, echamos una mirada a través de una apertura estrecha. Tenemos sensación de color de superficie cuando captamos un objeto coloreado cualquiera. En este caso, el color no se presenta como de dos dimensiones, sino de tres, como parte de una cosa corporal. En consecuencia, se captan la forma del objeto, sus ángulos entrantes y salientes, su rotundidad; pero, con esto, ya abandonamos el campo de las sensaciones para ingresar en el de las percepciones.

El niño es capaz de tener sensaciones visuales desde que nace; pero es pasivo frente a los estímulos: los sufre, más que los busca. Alrededor de las tres semanas, comienza a notarse una adaptación de los órganos a los estímulos, lo que se evidencia por algunos movimientos de los ojos. La plena coordinación de éstos —visión binocular— tarda más en aparecer; puede no existir hasta el año y medio, sin que ello implique anormalidad. La capacidad de distinguir los colores se forma poco a poco y queda relativamente firme alrededor de los tres años; pero no son escasos los niños que aún en el jardín de infantes, alrededor de los cinco años, necesitan ejercicios para hacer estas distinciones.

El cálculo de la distancia, la perspectiva, también tardan en formarse, según quedó dicho; resultan de una combinación de sensaciones.

3. Sensaciones auditivas.

Estas sensaciones pueden distinguirse en ruidos y sonidos. Los primeros son confusos, poco claros; no han sido suficientemente estudiados todavía no sabiéndose si constituyen sensaciones especiales por sí solos o si resultan de una mezcla de sonidos. Estos son límpidos, claros, bien definidos.

Las propiedades de las sensaciones auditivas son la altura, la intensidad y el timbre.

La altura o cualidad corresponde al puesto que la sensación tiene dentro de la escala sonora. Desde este punto de vista, las sensaciones se distinguen en altas y bajas (5). Por la cualidad se distingue, por ejemplo, un do de un fa.

La diferencia de intensidad puede experimentarse cuando la misma nota es tocada primero débilmente y luego con fuerza (6).

El timbre deriva de la naturaleza del objeto que produce el estímulo; así, a altura e intensidad iguales, distinguimos el sonido de un violín del de una corneta.

Las sensaciones auditivas son traducción en la conciencia, de estímulos sonoros. La cualidad o altura se halla en relación con la frecuencia de las ondas sonoras (o, si se prefiere, de la longitud de las mismas). La intensidad proviene de la amplitud de las ondas. El timbre depende de vibraciones armónicas secundarias que acompañan a las fundamentales.

El oído humano corriente tiene por umbral de sensación 15 vibraciones por segundo y, como cima, 50.000 —aunque hay autores que disminuyen este número hasta 20.000— (7). Pero el campo ocupado por los sonidos musicales es mucho más restringido, probablemente sólo la mitad de la amplitud de las sensaciones que se pueden tener. Por ejemplo, el piano produce, como máximo, 3.480 vibraciones por segundo.

En cuanto a órganos receptivos y transmisores, las vibraciones son recogidas por la oreja y dirigidas hasta el tímpano; detrás de esta membrana se halla el oído medio en el cual un conjunto de cuatro huesecillos que funcionan coordinadamente amortigua primero las vibraciones timpánicas y las transmite luego al oído interno. Este se halla lleno de un líquido en que se forman ondas que concluyen en las terminaciones del nervio auditivo que es el que las lleva hasta el cerebro.

Cuando nace, el niño no puede oír porque el oído medio y la trompa de Eustaquio se hallan llenos de un líquido mucoide que impide el funcionamiento del órgano; ese líquido es eliminado corrientemente entre las seis horas y los tres días inmediatamente posteriores al nacimiento. Las variantes que primero puede distinguir el niño son los ritmos periódicos no complejos. La distinción cualitativa tarda años en presentarse, inclusive hasta la pubertad y aun después.

El gran problema pedagógico no lo plantean los niños completamente sordos, pues ellos van a establecimientos especiales que emplean procedimientos propios, sino los duros de oído. Por regla general, éstos concurren a establecimientos comunes y su defecto suele pasar inadvertido. Pero la palabra hablada sigue siendo uno de los grandes recursos educativos; aunque el maestro haga explicaciones claras, no será entendido por algunos alumnos simplemente porque éstos no lo oyen bien; de allí proceden distracciones, escaso aprovechamiento, problemas de disciplina, etc.

El porcentaje de quienes tienen defectos auditivos es considerable; no habrá clase en que no haya algunos casos de duros de oído. Kelly considera que alrededor del 15% de la población escolar tiene defectos en uno o en ambos oídos (8).

4. Sensaciones gustativas.

Son más difíciles de distinguir y, por tanto, de clasificar, que las sensaciones ya estudiadas. Eso deriva de que solemos confundir las sensaciones gustativas con otras que se presentan al mismo tiempo. La mayor parte de los gustos que creemos experimentar no son sino olores; para comprobarlo, nos bastará taparnos la nariz cuando gustamos algo; la persona resfriada, cuyo olfato funciona mal, parece haber perdido el gusto. Lo picante del ají, las cosquillas del champán o de una bebida gaseosa tampoco son sabores sino sensaciones táctiles. Hechas las necesarias exclusiones, sólo quedan cuatro sabores básicos: Dulce, amargo, salado y ácido.

El estímulo gustativo es una sustancia. No ha sido posible determinar hasta ahora las relaciones entre la composición química de los estímulos y el sabor que provocan.

Los órganos receptores existen en toda la cavidad bucal del feto; posteriormente esa dispersión se reduce. En el adulto normal, parece que el gusto puede experimentarse por el paladar y la lengua, sobre todo por ésta, que contiene en su base las denominadas papilas gustativas entre las cuales hay cierta especialización para determinados sabores.

5. Sensaciones olfativas.

También se pueden confundir con otros tipos de sensaciones, principalmente con las táctiles y las provenientes de funciones de la vida vegetativa.

Las sensaciones olfativas son difíciles de clasificar por su gran variedad y por los problemas suscitados cuando se pretende disponerlas en series similares a las que existen, por ejemplo, entre los colores. Según Henning (9), los olores fundamentales son seis: Resinoso, ardiente, pútrido, aromático, florido y de frutas, los cuales pueden ser dispuestos en un prisma representativo, de base triangular, como se ve en la figura 2. También suele tomarse en cuenta la clasificación de Linneo a la que se le reprocha, sin embargo, el estar demasiado ligada con la botánica.

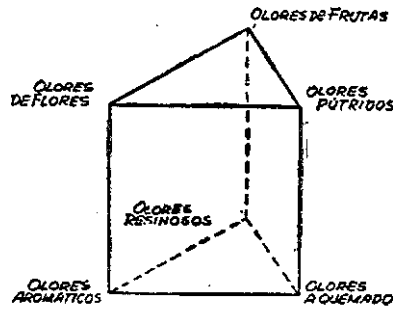


Fig. 2.

Operan como estímulos de las sensaciones olfativas, las partículas desprendidas de los cuerpos olorosos. Esas partículas excitan la mucosa pituitaria que es sumamente sensible: Capta millonésimas de miligramo de estímulo.

En los animales, lo mismo que en los hombres salvajes, la capacidad olfativa es aún mayor; se reduce mucho en la vida civilizada, a causa del poco uso de este sentido. Pero subsisten excepciones, como las constituidas por quienes se dedican a actividades que requieren olfato agudo; tal sucede con los catadores de vinos y los peritos en perfumes.

6. Las sensaciones de base dérmica.

Como su nombre indica, son aquellas captadas por órganos situados en la piel. Se las denomina también cutáneas. La aplicación del criterio de Juan Müller ha causado una subdivisión en las sensaciones de este grupo, que antes se englobaban en la designación común de táctiles.

Entre las variedades hoy reconocidas, se hallan las sensaciones táctiles, en sentido estricto; las sensaciones de temperatura, divididas en de frío y de calor, y las sensaciones álgidas o de dolor.

Las sensaciones táctiles nos dan a conocer la suavidad, dureza, lisura, rugosidad, aspereza, cosquilleo, vibración, etc. Es probable que, en todos los casos, se trate de presiones que van desde la más leve hasta la compresión fuerte causada por un cuerpo que actúa sobre una superficie pequeña.

Los órganos receptivos son los nervios existentes alrededor de las bases pilosas y los corpúsculos de Meissner. La sensación se produce cuando la piel es deformada por el estímulo (por eso, los estímulos de superficie extensa no producen sensaciones táctiles al no provocar una deformación dérmica).

Las sensaciones térmicas ofrecen la dificultad de que pueden ser consideradas como integrando una sola serie o dos (frío y calor). Menos dificultoso es el problema de la excitación, del aspecto fisiológico. En la piel existen puntos nerviosos de frío, distintos de los de calor; aquéllos son más numerosos (12-13 por centímetro cuadrado) que éstos (1-2 por centímetro cuadrado); también son más superficiales.

Las sensaciones de dolor tienen sus órganos receptivos propios e independientes. Por eso, puede considerarse como falsa la afirmación de que la sensación algica sólo se presenta cuando los estímulos de las otras sensaciones dérmicas crecen mucho. Como variedades, se han distinguido el dolor sordo y el dolor agudo. Los demás tipos de dolor provienen de combinaciones con otras sensaciones, por ejemplo, el dolor ardiente que produce una quemadura.

La sensibilidad dérmica es muy importante en la educación, pues se halla muy extendida. En la infancia, parece tener más agudeza que en la adultez. Esa es una verdad establecida para las sensaciones táctiles siendo probable que lo mismo suceda con las de dolor y temperatura.

7. Sensaciones anestésicas.

Este sentido nos informa de los movimientos que realizamos, de la posición relativa de las partes del cuerpo (sin necesidad de verlas), del peso de los objetos exteriores, incluyendo las sensaciones de fuerza, tensión y resistencia.

Estas sensaciones están frecuentemente ligadas con las táctiles, pero no se confunden con ellas.

Es todavía problemática la localización de los órganos receptores. Se ha sostenido sucesivamente que son los músculos, los tendones de los mismos y las articulaciones; pero ninguna teoría ha podido explicar todos los fenómenos. Lo más probable es que actúen simultáneamente todos esos órganos.

La evolución de las sensaciones cinestésicas es muy interesante. Ellas, asociadas con las táctiles y las visuales, contribuyen a formar y precisar la percepción de espacio.

Los primeros movimientos sentidos son los correspondientes a los grandes músculos. Precisión y economía están ausentes. Luego, el ejercicio y la

experiencia, así como la maduración corporal, especialmente la nerviosa, van dando orden, exactitud y dominio sobre los movimientos. Los ejercicios sistematizados, como los que forman parte de la Educación Física, contribuyen a este perfeccionamiento.

Los movimientos dependientes de músculos pequeños, precisamente localizados y ejecutados son los que más tardan en aparecer. Su evolución paulatina y constante puede ser coadyubada por la escuela mediante ejercicios que requieren exactitud, como el modelado, el dibujo y ciertos trabajos manuales. Se procurará siempre que no se desarrollen aislada- mente los grupos de músculos, sino que lo hagan de manera armónica y coordinada.

8. Sensaciones estáticas.

Nos informan de la posición de nuestro cuerpo como un todo, especialmente respecto a la vertical; si estamos de pie o echados; si marchamos hacia atrás o hacia adelante; si damos vueltas o sentimos vértigo.

Los órganos sensitivos son los conductos semicirculares del oído, los cuales se hallan llenos de un líquido. El desplazamiento corporal hace que el líquido presione en un sentido u otro y es esta presión la que origina la sensación estática, también llamada de equilibrio.

Ejercicios adecuados llevan al dominio de estas sensaciones, a establecer correlación con otras, sobre todo con las cinestésicas, ya que se interpreten correctamente ciertos datos erróneos como, por ejemplo, los relativos al vértigo cuando la cabeza ha dado vueltas con relativa velocidad y uno se detiene; entonces, el líquido de los conductos semicirculares puede ocasionar, a menos que se hayan hecho ejercicios para corregir una falsa impresión, que se estime que el cuerpo sigue en movimiento; se hacen, entonces, juegos inadecuados de músculos, que llevan a que uno pierda el equilibrio.

9. Sensaciones orgánicas o cenestésicas.

Se refieren a la buena o mala marcha de los órganos internos y del organismo en general. Se piensa que no son sensaciones simples, sino grupos de sensaciones asociadas, cuyos elementos componentes no han sido, en general, claramente determinados. Tampoco lo han sido los órganos receptores.

Entre estas sensaciones, pueden citarse las de bienestar físico (euforia), sofocación, malestar general e indeterminado, respiración fácil y libre, opresión, pesadez corporal, angustia, hambre, sed, apetito, hartura, hormigueo (por falta de circulación adecuada y al recomenzar ésta), asfixia, sensaciones relacionadas con lo sexual y, entre las que tiene máxima importancia pedagógica, la fatiga.

Esta última supone una alteración orgánica, que es el estímulo; una disminución del normal funcionamiento orgánico, que es el efecto fisiológico y, por fin, la sensación de fatiga propiamente dicha.

Desde el punto de vista pedagógico, hay que recordar que los fenómenos recientemente citados, pueden disociarse a veces. Puede suceder, por ejemplo, que la intoxicación orgánica inherente a la fatiga llegue a tal extremo que aparezca una insensibilidad, una anestesia, que impedirán que haya la sensación de fatiga. Otras veces, la sensación aparece sin que exista una previa intoxicación orgánica o cuando ésta es mínima; eso sucede cuando la enseñanza es pesada o versa sobre una materia desagradable.

- (1) Titchener decía: "Como cada sensación está radicada en algún órgano corpóreo definido, clasificaremos de un modo natural las sensaciones agrupándolas según los órganos a través de los cuales se producen" (Elementos de Psicología, p. 43). Pero reconocía que, a veces, un órgano puede dar distintas sensaciones.
- (2) Se llama color saturado al puro, al que no tiene mezcla de otro.
- (3) V. Compendio de Psicología Experimental, p. 43.
- (4) Demoor y Jonckheere (Ciencia de la Educación, p. 294) dan estadísticas según las cuales, entre los seis y los catorce años de edad, hay el 42,8% de niños con defectos visuales; ese porcentaje crece hacia los catorce años. Kelly (Psicología de la Educación, I, p. 63) dice que los defectos visuales se dan entre el 25% y el 40% de los estudiantes.
- (5) Hay que evitar equívocos: estas diferencias son cualitativas y nada tienen que hacer con un arriba o abajo espaciales.
- (6) Recordemos nuevamente que intensidad, en el caso de las sensaciones, no equivale a magnitud mensurable.
- (7) V. LindworsM, Psicología Experimental, pp. 63 - 64.
- (8) (8) Ob. cit., I. p. 65.
- (9) (9) V. id. id., p. 79.

CAPÍTULO VII: LA IMAGINACIÓN

1. Qué es la imaginación.

En la percepción, el objeto se halla presente ante los sentidos. Esto no sucede cuando trabaja la imaginación. Imagen es la representación mental de un objeto en ausencia de éste y la imaginación no es sino la capacidad de tener imágenes (1). Pero tanto la percepción como la imaginación operan con elementos sensibles.

De lo anterior, resultan claras las relaciones entre imaginación, memoria y percepción.

Es especialmente existente entre la imaginación reproductora y la memoria, al extremo que Roustán ha dicho que la “la migración reproductora no es más que uñar forma de la memoria: es la memoria de las imágenes” (2). Pero, de modo general, cabe distinguir imaginación, de memoria.

En primer lugar, puede ser reproducida una imagen, sin que haya recuerdo pleno, pues es posible que falten el reconocimiento y la localización; además, la imaginación reproductora sólo excepcionalmente se da pura, pues lo corriente es que se asocie con la creadora. La memoria está sujeta a los datos pretéritos; la imaginación no sufre esa sujeción; por el contrario, muchas veces, la imaginación dificulta las funciones memorativas pues tiende a deformar los datos primitivos. La memoria es retrospectiva, mira al pasado; la imaginación tiende al futuro, a cuyo advenimiento real se adelanta mentalmente por medio de planes, invenciones, suposiciones, es decir, la imaginación es prospectiva.

También existen diferencias entre imaginación y percepción; tales diferencias tocan a los siguientes aspectos:

- a) Vivacidad; es mayor en la percepción, ya que ella corresponde a un objeto presente.
- b) Riqueza; la percepción es más rica en detalles (3).

c) Plasticidad; los datos perceptivos son inalterables por el sujeto; la imagen puede ser deformada hasta de modo caprichoso; la percepción supone imposición desde fuera; la imaginación se somete a nuestra iniciativa.

d) Cohesión lógica; por corresponder a una situación real, la percepción tiene cohesión lógica; la imagen puede contener ilogismos y contradicciones (4).

Según las condiciones psíquicas del sujeto, estas diferencias pueden reducirse hasta no ser captadas. Las diferencias se presentan claras durante los estados de plena vigilia y salud mental; se diluyen y hasta desaparecen en la semivigilia (ensoñación), el sueño (representaciones oníricas), la fiebre, alucinaciones, delirios, etc. También es factor importante la edad ya que, entre niños y adolescentes, especialmente en los primeros, son corrientes las confusiones entre lo imaginado y lo percibido.

Imaginación y percepción pueden coexistir. A veces, la imaginación transtrueca, aumenta o disminuye de tal modo los datos perceptivos, que la representación mental es cambiada en sus elementos constitutivos y en su significado. Tenemos muchos ejemplos en los juegos infantiles: el niño monta en un palo y lo convierte en brioso corcel; la niña “ve” en el rostro de su muñeca diversas expresiones faciales. También de la imaginación no controlada depende el animismo infantil, consistente en atribuir cualidades psíquicas a objetos que no las tienen: La muñeca llora y ríe; las flores tienen miedo cuando se las deja solas.

2. Clases de imaginación.

Es clásica la distinción entre imaginación creadora e imaginación reproductora. Esta distinción es admisible siempre que no se la considere absoluta, como si no existieran estados intermedios, que son la mayoría y en los cuales se habla de imaginación reproductora o creadora, teniendo en cuenta la característica dominante, pero no exclusiva.

La imaginación reproductora, como su nombre indica, reproduce imágenes anteriores sin introducirles modificaciones mayores.

La imaginación creadora forma productos nuevos. La creación no se hace partiendo de la nada, sino que utiliza el material provisto por la imaginación reproductora y la guía de otras funciones mentales. Así, las notas del piano se

estructuran novedosamente en una creación musical; formas y colores integran un cuadro nuevo; las palabras se ordenan de cierto modo en una poesía recién creada. En ninguno de estos casos hay mera combinación mecánica de elementos viejos; no se trata de mezclas ciegamente llevadas a cabo. Crear es algo más que yuxtaponer casualmente los materiales con que se cuenta. Crear una nueva forma es realmente crear algo nuevo.

Desde el punto de vista de las imágenes con que se opera, se han distinguido las siguientes clases de imaginación:

a) Visual, poseída por quienes manejan especialmente imágenes visuales; suelen tenerla los pintores y parcialmente, los escultores (formas) y arquitectos.

b) Auditiva, poseída por quienes manejan preferentemente imágenes de ese tipo; suelen tenerla los músicos.

c) Motora, poseída por quienes manejan de preferencia el material relativo al movimiento corporal, el peso, la resistencia; se da entre gimnastas, atletas y bailarines, escultores (intuición de la plasticidad del movimiento), arquitectos, etc.

d) Mixta, que es muy común; se da en quienes utilizan los distintos tipos de imágenes, sin predominio notable de ninguno.

3. Mundos imaginarios.

El mundo de las percepciones es el de la realidad. Pero, a menudo, nos desasimos de él para trasladarnos a otros mundos irreales en los cuales la vida es más placentera porque podemos moldearlos a nuestro gusto. Esos mundos, irreales son creados por la imaginación y nos son revelados por novelistas, poetas, pintores, músicos, etc.

Esos mundos irreales son los del arte y la literatura, del cine, de los cuentos y juegos infantiles. Los niños los pueblan con Pulgarcito y Blanco Nieves; allí habitan Aladino y el Ratón Pérez. Hasta ellos, se llega por el camino de los juegos pues en éstos, cada uno puede ser caballero y labrador, policía y ladrón, príncipe y mendigo.

En el mundo imaginario, ocupan lugar destacado los sueños, es decir, las imágenes que, en series ilógicas y extrañas, se nos presentan mientras dormimos (5). Hasta el momento, las causas de estos importantes fenómenos están sujetas a discusión que a pocas conclusiones claras han conducido (6). Las imágenes oníricas son menos coherentes que las forjadas durante la vigilia porque durante el sueño la crítica y dirección racionales se hallan abolidas o poco menos.

Hay que distinguir el sueño propiamente dicho, experimentado mientras dormimos, del ensueño en que caemos cuando “soñamos” despiertos. Este fenómeno suele presentarse cuando estamos en semivigilia, entre despiertos y dormidos, y cuando dejamos divagar libremente la imaginación. Hay ciertos momentos del día, así como estados emotivos y de anormalidad mental, especialmente propicios para el fantaseo; pero, salvo en el caso de graves anormalidades mentales o de fuertes conmociones, lo corriente es que las imágenes tengan mayor coherencia que las del sueño común.

4. La imaginación infantil.

El niño tiene, por lo general, mayor tendencia que el adulto, para mezclar lo imaginario con lo real. Es animista y le gusta lo maravilloso hasta el extremo de que proyecta su mundo interno sobre la realidad, a la que deforma. Pero la tendencia a mezclar lo imaginario con lo real, que llega hasta el autoengaño, es paulatinamente superada según va despertando el poder crítico y se tornan perentorias las necesidades de adaptarse al mundo real.

Contra lo que corrientemente se cree, la imaginación del niño no es superior, sino inferior a la del adulto. Los productos tan extraños y aparentemente ricos, de la imaginación infantil, no se deben a la potencia de ésta sino a la carencia de poder crítico, lo que permite toda clase de combinaciones, por absurdas que sean. El niño no tiene frenos en su vida interior, lo que hace pensar falsamente en riqueza imaginativa. La imaginación se halla en estrecha dependencia de las experiencias adquiridas y conservadas, que dan el material sobre el cuál se trabaja; ellas son mucho mayores en el adulto que en el niño. Pero el adulto no da libre curso a las imágenes, sino que las selecciona y critica, por lo cual sus productos pueden dar la falsa impresión de pobreza.

5. Imaginación y educación.

La escuela debe brindar oportunidades para que, el niño manifieste, desarrolle y perfeccione su imaginación. La capacidad creadora y la iniciativa del educando no han de ser frenadas sino alentadas. Tal objetivo se buscará en la ciencia, el dibujo, la pintura, el modelado, los trabajos manuales, las composiciones literarias, etc. Cuando el niño ejecute obras, ha de respetarse, en todo lo que sea posible, la iniciativa infantil. Cuando el maestro intenta encarrilar exageradamente la labor del educando, los resultados son pobres, inconsistentes y sin originalidad porque, queriéndolo o no, se busca asimilar la imaginación del niño a la del adulto, con daño para aquélla. La imaginación sirve inclusive para formar y caracterizar a la propia personalidad, la que se crea un mundo interno propio, que no es simple imitación o reproducción de las cosas externas.

Pero todo extremo es perjudicial. No hay que constreñir indebidamente y exageradamente al niño, pero tampoco se lo puede dejar en completa libertad. Se debe guiar al niño racional y equilibradamente. No hay que favorecer la tendencia de muchos niños, a encastillarse en su imaginación, constituida en refugio para huir continuamente de la realidad; de tal modo, se pierde capacidad para la adaptación al mundo; éste tiene dificultades y durezas, pero ellas han de ser enfrentadas. Los mundos imaginarios son más agradables que la realidad porque los forjamos a nuestro gusto y gana, mientras ésta tiene que encarar tal como es. El niño exageradamente imaginativo adquiere el hábito de huir de la realidad, de las luchas y deberes que comporta, para refugiarse cómodamente en su mundo interior; cuando se obra así, la voluntad se debilita, se favorece el ensimismamiento y, al fin y al cabo, se causan mayores sufrimientos pues, aunque eventualmente se pueda huir hacia lo imaginario, la realidad continúa presente y hierde más profundamente a quienes no están acostumbrados a sus aristas y resistencias. La experiencia, muestra que los soñadores son tímidos y poco aptos para adaptarse a las exigencias prácticas, frente a las cuales fracasan.

Se trata, por lo tanto, no de anular la imaginación ni de darle libertad absoluta, sino de educarla y de dirigirla, es decir, de adaptarla a las superiores exigencias de la razón y de la vida.

La fantasía tiene importancia no sólo en la educación, sino también en la instrucción. Como hace notar Stossner, el maestro necesita de la fantasía propia y de los alumnos, para dar a las lecciones viveza y plasticidad que animen tantos asuntos de suyo grises y poco interesantes. El niño necesita la imaginación para dar a las palabras brillo y vida propios. Hay materias enteras en que poco podría hacerse sin auxilio de la imaginación; por ejemplo, en historia y geografía: la fantasía permite colmar el abismo que separa al mapa, del terreno que representa, darse cuenta de lo que es un río tropical y llanero, cuando sólo se conocen los torrentosos de las montañas, o representarse el mar cuando sólo se ha visto una laguna. El alumno precisa de la imaginación para trasladarse al pasado, para darse cuenta de cómo luchaban los romanos, cuál era la organización social de los egipcios, en qué circunstancias se declaró la independencia nacional. Aun en materias que, a primera vista, parecen alejadas de la imaginación, es preciso servirse de ella; por ejemplo, en la enseñanza de la aritmética, en que los números y los problemas no podrían ser cabalmente entendidos si no se entendieran su significado y sus aplicaciones concretas (7).

En cuanto al campo del arte y de la literatura, la imaginación es necesaria no sólo para la tarea creadora sino también para la comprensión. Quien careciera de imaginación, ¿podría entender *El Quijote*?

- (1) La palabra "imagen" no es unívoca en Psicología, por lo que hay que usarla e interpretarla con cuidado. En este capítulo, tiene la significación estricta que acabamos de asignarle.
- (2) Lecciones de Psicología, p. 273. Subrayado en el original.
- (3) La excepción es el eidetismo o capacidad de reproducir imágenes con toda la riqueza y vivacidad primitivas.
- (4) Para estas diferencias, v. Guerrero, Psicología, pp. 77 - 78.
- (5) Según Freud, sólo la apariencia es ilógica, pero, en última instancia, las imágenes oníricas expresan intenciones y deseos perfectamente explicables. Los sueños, según Freud, son meros símbolos de lo que acontece en el fondo de la psique; tarea del psicoanalista será la de descubrir las relaciones entre este fondo oscuro e inconsciente y los símbolos que aparecen en la imagen onírica. V. Mira y López: Los Fundamentos del Psicoanálisis, pp. 40 - 71.
- (6) Las teorías de Freud son las que mayor popularidad han alcanzado. Para Freud, el sueño es una realización imaginaria del deseo. Si éste ha chocado previamente con la conciencia moral o las posibilidades prácticas, queda como algo puramente interno; pero la carga afectiva suscitada no puede permanecer indefinidamente reprimida, so pena de causar desequilibrios psíquicos. El individuo se libera de tales cargas peligrosas dándoles salida a través de los sueños; así, nuestras tendencias alcanzan a realizarse, aunque sólo sea imaginariamente. V. Id. Id., loc. cit.
- (7) V. Stossner, Psicología Pedagógica, pp. 137 - 138.

CAPÍTULO VIII: LA INTELIGENCIA

1. La vida intelectual.

La función intelectual es la más elevada del hombre y tan característica de él, que le permite distinguirse de los animales. Tiene por fin la verdad y no solamente la limitada a los casos concretos, de la vida diaria, sino también la verdad universal, es decir, la relativa a la ciencia. La función intelectual, aunque parte de los datos sensibles, tiene como objeto propio lo general y abstracto y trabaja con conceptos, juicios y raciocinios.

El estudio que realizaremos acerca de la inteligencia demostrará la continuidad existente en la vida psíquica, así como el perfeccionamiento que alcanza pues aunque la base de la vida intelectual se halla en los datos sensibles, la inteligencia no se reduce a éstos, ni a combinarlos, sino que va más allá y obtiene algo que no sólo es aparentemente sino realmente nuevo. También se demostrará la importancia de la estructura porque concepto, juicio y raciocinio son estructuras.

Para prevenir confusiones desde ahora, hay que distinguir en los procesos de pensamiento o intelectuales, tres momentos o aspectos. Por un lado, tenemos el pensar como un proceso, como hecho psíquico que se da en el tiempo. Por otro lado, se halla el contenido sobre el cual recae el proceso de pensar, contenido que es intemporal y que se halla regido por leyes especiales, que no son iguales a las que rigen a los fenómenos. Por fin, hay que considerar el lenguaje que sirve como medio de expresión de lo pensado. El primer aspecto, el de los hechos, es objeto de estudio de la Psicología; el segundo, el pensamiento como contenido, es objeto propio de la Lógica; el tercero pertenece a la ciencia del lenguaje. Pero, aunque distintas, estas tres facetas se hallan íntimamente relacionadas. La naturaleza de los contenidos determina en gran medida la naturaleza de los procesos respectivos, por lo cual se explica la importancia que las nociones lógicas tienen para entender el aspecto psicológico. El lenguaje, a su vez, opera como incentivo y determinativo de los procesos psíquicos intelectuales, a los cuales presta asidero sólido, como luego hemos de ver (1).

2. Los conceptos.

Nuestros sentidos se mueven entre las cosas concretas: Esta mesa, este banco, aquel hombre. También la imaginación opera con lo concreto. Pero si de estos hombres, que percibo, imagino o recuerdo de manera individual, extraigo los caracteres comunes, éstos pasarán a integrar un concepto, el que ya tiene significado y alcance generales. Habré formado el concepto de “el” hombre; el contenido mental ya no se referirá a este o aquel hombre concreto, con exclusión de todos los demás; el concepto abarcará a todos los hombres (2).

El concepto es abstracto, es decir, extraído (3) de las cosas concretas; pero él mismo no tiene un correspondiente extraconciencial en el mundo concreto. En el mundo concreto, real, no nos encontramos nunca con “el” hombre en general, sino con los hombres individuales y concretos. El concepto de hombre es un tipo meramente mental.

El concepto reúne los caracteres comunes y esenciales de una especie de objetos y deja de lado los caracteres individualizadores. Así, el concepto de hombre sólo incluye las notas animal - racional, que son las únicas aplicables esencialmente a todos los hombres; dejamos 'le lado lo que puede aplicarse sólo a ciertos hombres, como el que sean altos, bolivianos, rubios, cojos, etc.

Comprensión y extensión. Se llama comprensión el número de caracteres o notas que integran un concepto, por ejemplo, el de hombre, tiene por comprensión “animal – racional”. El concepto de boliviano tendrá mayor comprensión porque fuera de las notas de animalidad y racionalidad, incluye la de bolivianidad.

Extensión es el número de seres que son cubiertos por el concepto o el número de seres a que él se refiere. Por ejemplo, el concepto de hombre es aplicable a todos los hombres; su extensión es mayor que la del concepto de boliviano que se aplica sólo a los hombres bolivianos y deja de lado a quienes no lo son.

Como se infiere de lo recién dicho, extensión y comprensión se hallan en relación inversa: A mayor extensión menor comprensión; a menor extensión, mayor comprensión. Eso se explica porque cuando, por ejemplo, la comprensión aumenta en una nota, quedan excluidos del nuevo concepto todos los seres que no tengan esa nota.

Por tanto, los conceptos están perfectamente jerarquizados entre sí, por sus relaciones de extensión y comprensión. Unos incluyen a otros o unos excluyen a otros.

Clases de conceptos. La primera distinción que puede hacerse es entre conceptos generales e individuales. Son conceptos individuales los que se refieren a un solo individuo —Bolívar, mi automóvil, etc.—, si bien no tomado en un sólo momento de su existencia, sino como lo común en toda esa existencia. Se llaman conceptos generales los que se aplican a un grupo de objetos, "así hombre, mamífero, triángulo, etc.

La denominación de individuales que se da a algunos conceptos se presta a confusiones; en rigor, no puede haber conceptos estrictamente individuales; se los denomina así porque se refieren a los caracteres generales propios de un individuo. No hay que confundirlos con la percepción. El concepto individual es menos rico que la percepción; pone en relieve sólo ciertos aspectos lo que quiere decir que implica ya una abstracción. Lleva en sí la noción de la identidad de lo mencionado, por encima de lo estrictamente circunstancial (por ello, el niño reconoce a su padre en distintos momentos) (4). En este concepto ya nos referimos a la esencia, es decir, a un aspecto no sensible del objeto.

Nos lleva lo anterior a considerar otro aspecto muy importante. Hay conceptos que, aun siendo por esencia abstractos, tienden a ligarse con imágenes concretas; así sucede cuando cada uno piensa, por ejemplo, en su padre. Pero en otros casos, precisamente en los más abstractos y universales, eso no se da. Por ejemplo, cuando pensamos en la Ética. Esto último sucede hasta en las figuras geométricas; el concepto de circunferencia suele ligarse a una imagen; pero eso es imposible cuando pensamos —haciendo teoremas o cálculos— en un polígono de mil lados. Imágenes y conceptos, aunque distintos, se colaboran entre sí, supuesta la unidad de la psique. Las primeras pueden dar base firme y ayudar a la claridad de los segundos, como sucede en la geometría en que la comprensión de ciertos principios generales es ayudada por el dibujo de una figura concreta.

Cualquiera sea la opinión de los lógicos sobre los puntos recién tratados, es un hecho de máxima importancia educativa que los primeros conceptos formados

por el niño se hallan estrechamente ligados con las cosas concretas, de las que no se alejan mucho y con cuyas imágenes se suelen dar conjuntamente. Los niños forman conceptos relativos a individuos antes de llegar a los conceptos más generales y abstractos.

Se han distinguido también los conceptos de cosas y los de funciones. Los primeros se refieren a cosas, como banco, pared, Bolívar, etc.; los segundos se refieren a relaciones entre las cosas, como debajo, sobre, es, y, etc.

Desde el punto de vista educativo, tiene mucha importancia la distinción entre conceptos lógicos y conceptos psíquicos.

Se llaman conceptos lógicos los que tienen exactamente la comprensión y la extensión debidas, es decir, los que se adecúan con precisión a los objetos a que se refieren. Estos conceptos dependen de una gran experiencia y de un perfecto funcionamiento mental. Por ello, los conceptos lógicos no son fáciles de formar y son relativamente escasos. Pertenecen sobre todo al campo de los conocimientos científicos.

Los conceptos psíquicos no tienen la exactitud de los conceptos lógicos, de los que se apartan en mayor o menor grado. Los conceptos psíquicos provienen de carencia de cultura, de insuficiente o errada percepción, de procesos de conceptualización mal llevados a cabo. Son inexactos y provocan fallas en la vida práctica y en el campo teórico. Es tarea del educador el transformar los conceptos psíquicos en lógicos para lo cual debe ofrecer los materiales adecuados y señalar los errores a fin de llamar la atención sobre las correcciones necesarias. En este terreno, se suele perder mucho tiempo y malgastar esfuerzos por un mal entendido respeto a la libertad del niño, pues se le deja captar lo que él desea; la observación debe ser dirigida conforme al fin que se pretende alcanzar; lo mismo puede decirse respecto a la manera en que se opera sobre el material observado. La libertad y la iniciativa de los estudiantes no tienen por qué ser respetadas de un modo absoluto e incondicionado.

Un ejemplo. El niño suele considerar como ser vivo a todo el que se mueve por sí mismo; por eso, puede considerar vivos a los automóviles y a los juguetes automáticos; en cambio, no considera vivos a los árboles. El concepto de "vida"

que maneja un biólogo es distinto. El niño tiene que ser llevado de sus conceptos errados y vagos hasta los claros y precisos que son propios de la ciencia (5).

3. Proceso de formación de los conceptos.

Los conceptos resultan de un proceso de elaboración mental que atraviesa por las siguientes etapas:

a) Percepción. La elaboración conceptual parte de los datos suministrados por la percepción de lo sensible. El contacto con el mundo externo se halla en el origen de los conceptos; por eso, las buenas percepciones son condición de las correctas elaboraciones mentales superiores.

b) Asociación con otros objetos similares que fueron percibidos o imaginados antes. Así, cuando el niño come una nueva clase de pan, asocia sus caracteres con los propios de otras clases de pan que comió antes.

c) Comparación de los caracteres de un objeto con los que tienen los similares asociados. Así, el niño observa que el pan que comió hoy se parece en algo y se diferencia en algo respecto al que había comido antes. La comparación supone ya más que la percepción global; implica ya un análisis pues no sólo se comparan los objetos como totalidades, sino también sus cualidades aisladas (6).

d) Abstracción, que aísla y separa mentalmente de un objeto caracteres que realmente no pueden ser aislados ni separados. Para abstraer es esencial la atención que, al iluminar ciertos caracteres y dejar en la oscuridad a otros, posibilita el considerarlos aisladamente. Se abstrae, por ejemplo, cuando se considera el sabor del pan prescindiendo del mismo pan; atendiendo sólo al sabor, lo extraigo de entre los demás caracteres. Eso es posible de hacer sólo en el campo mental pues, en la realidad, el sabor de pan está siempre inseparablemente unido al pan; en el mundo de las cosas reales, las características están siempre ligadas a una de tales cosas.

e) Combinación. La comparación establece cuáles son los caracteres comunes y cuáles los diferenciales, entre objetos similares. La abstracción extrae los caracteres comunes. Luego, esos caracteres comunes son combinados y fundidos en una unidad mental que es precisamente el concepto (7).

f) Generalización. El concepto es formado partiendo de un número limitado de casos; pero es luego aplicado a todos los de la misma especie; esto es lo que se llama generalización.

La mayoría de estos procesos se desarrollan inconscientemente, sin que busquemos de manera expresa el material ni lo manejemos con el necesario cuidado. Pero en la educación sistemática, los casos concretos son presentados después de una selección y la observación es dirigida consciente e intencionadamente; de este modo, existe la ventaja de que se puede limitar el trabajo al análisis de pocos casos cuya escasez se halla compensada por el proceder claro y exhaustivo que permite ahorrar tiempo y esfuerzo.

A los procesos de conceptualización se refiere el viejo axioma pedagógico: Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general (8).

La riqueza y variedad de los conceptos dependen del medio ambiente y de la experiencia previa derivada del material sobre el que la inteligencia opera. Analizando ambiente y experiencias del niño, podrá el maestro inferir qué ha de aprovechar porque ya existe y qué debe suplir porque todavía falta.

En la formación de los conceptos tiene mucha importancia la palabra. Esta evita que las comparaciones sean interminables, reduciéndolas a los objetos que son designados por la misma palabra. Por ejemplo, para llegar al concepto de “pan”, no se comparan las notas de todos los objetos percibidos o recordados sino solamente las que aquellos que son designados como “pan”; de otro modo, la tarea comparativa no concluiría nunca. Es, por tanto, la palabra la que actúa como centro de referencia en la selección del material analizado, en la comparación y en las etapas posteriores de la conceptualización (9).

La verdad de lo anterior se verifica con lo que sucede a los sordomudos de nacimiento que no han aprendido a expresarse por medio de la palabra. Sin ésta, permanecen en el mundo de lo concreto, incapaces de alcanzar lo abstracto. Pero si son curados de su mal, la palabra recién adquirida impulsa al desarrollo mental y los que antes eran retardados pronto alcanzan el nivel propio de su edad. Estos casos demuestran que el defecto no provenía de la capacidad intelectual misma, sino de la carencia de uno de los excitantes esenciales que es la palabra.

Aunque, en teoría, el concepto es distinguible de la imagen ya que ésta permanece en el campo de lo sensible, en la práctica suelen ligarse con frecuencia y cooperarse mutuamente. Sin embargo, lo anterior no vale cuando se trata de conceptos muy abstractos, como los de justicia, verdad, etc.

Los dos ejemplos citados nos permiten hacer otra observación importante. La inteligencia, al formar los conceptos, no se limita a separar o abstraer elementos sensibles ni a combinarlos, sino que haya algo realmente nuevo, lo esencial, algo que en los datos sensibles se encuentra de modo sólo implícito, algo que no puede encontrarse con el simple ejercicio de los sentidos.

4. El juicio.

El juicio es una función de síntesis que une dos conceptos relacionándolos entre sí. Por ejemplo, de los conceptos rosa y blanco, se forma el juicio la rosa es blanca (10)

El juicio consta de conceptos y se expresa por medio de una proposición, la que consta de palabras. Como éstas corresponden y se refieren a los conceptos, es posible analizar los elementos del juicio analizando los de la proposición. En el juicio anteriormente enunciado, la proposición consta de tres elementos esenciales: “rosa” es el sujeto del juicio (sujeto es aquello de que se dice algo); “blanca” es el predicado (predicado es lo que se dice, afirmativa o negativamente, del sujeto), y “es”, cópula, que cumple la función de expresar el tipo de relación establecido entre sujeto y predicado.

Hay juicios afirmativos y negativos. En los primeros, la cópula expresa que el predicado conviene al sujeto, como cuando decimos la rosa es una flor.

En los juicios negativos, la cópula expresa que el predicado no conviene al sujeto o, si se prefiere, que el sujeto no tiene entre sus notas, la expresada en el predicado, como sucede en el juicio el jaguar no es un reptil.

Como se ve, el juicio no es simple presentación de contenidos mentales sino una toma de posición frente a ellos. Enjuiciar es juzgar, tomar partido. Sucede frecuentemente, sin embargo, que no hay razones suficientes para inclinarse en un sentido u otro; la indecisión resultante recibe el nombre de duda. Otras veces, uno se inclina hacia un juicio, pero sin tener plena certeza de su verdad; resulta

entonces una mera opinión que no tiene el carácter terminante de los juicios basados en una plena convicción. Otras veces, por fin, lo que se hace es indagar por un juicio, mediante la interrogación, que es otro estado de ánimo relacionado con la inteligencia que busca su objeto propio, que es la verdad.

Los juicios pueden ser enunciados expresa y claramente, aunque sólo sea en el fuero interno, o pueden ser meramente implícitos. Los primeros tardan en aparecer en el niño. Los segundos existen siempre que obra de modo no puramente reflejo o instintivo pues la conducta significa que el niño ya ha tomado una posición frente a los problemas ante los que se encuentra.

El proceso de enjuiciar es distinto del de formular proposiciones, aunque ambos estén relacionados. El primero es trabajo que se realiza con conceptos; el segundo, con palabras. No es raro que el educando capte las palabras que se le dicen, pero no los conceptos que ellas suponen. Luego repite las palabras y las frases sin haberlas entendido, como una cotorra. El educador debe buscar el superar este verbalismo hueco y llevar a la comprensión de lo que dice y explica, evitando repeticiones mecánicas. Pero también debe exigir que los alumnos expresen clara y correctamente lo que piensan a fin de evitar confusiones y malas interpretaciones tanto en el que habla como en el que escucha. La palabra no es el concepto, pero contribuye a darle rotundidad y precisión. Buscar la exactitud en el lenguaje contribuye a alcanzar la exactitud en los conceptos.

Deben evitarse los juicios de mera reproducción. Ellos implican que el estudiante recibe del profesor algo y luego lo repite sin crítica personal alguna. Tal actitud anula la propia capacidad creadora, la propia responsabilidad y aumenta injustificadamente la dependencia hacia los demás. Hay que formar en los alumnos un recto sentido crítico y creador. Hay que dar oportunidad de manifestarse y perfeccionarse al poder crítico y creador. El profesor, cuando critique las obras del alumno, habrá de hacerlo de modo amistoso y sano; criticará a fin de corregir la precipitación y la ausencia de criterio; pero lo hará amistosa y sanamente a fin de no deprimir ni desalentar.

Las preguntas bien formuladas, dirigidas a incitar al trabajo de la inteligencia más que a la reproducción mecánica, ayudan mucho en la tarea de formar intelectualmente al niño y al joven.

5. El raciocinio.

Es la más alta función intelectual. Consiste en extraer unos juicios de otros, con los cuales están lógicamente relacionados y de los cuales derivan de manera necesaria. Así, de los juicios todos los hombres son mortales Sócrates es hombre se extrae como conclusión este otro: Sócrates es mortal

La verdad de esta última proposición la conocemos sin necesidad de haberla experimentado en la realidad por medio de los sentidos. En el raciocinio, nos movemos entre conceptos y juicios y la verdad de éstos deriva no de la comprobación experimental, sino de la necesidad de que así suceda dada la estructura y alcance de los juicios de los que se parte.

Las reglas para razonar rectamente las da la Lógica, pero se hallan ya, aún antes de haberla estudiado, como criterios a los cuales la función razonadora se atiene con mayor o menor exactitud según sea la madurez de cada individuo.

El raciocinio supone la capacidad de moverse en el mundo ideal; no se llega al conocimiento buscado, de golpe, sino a través de pasos intermedios sometidos a reglas ineludibles. Esta rigidez hace que el raciocinio sea difícil para los niños, quienes sólo pueden realizarlo correctamente después de cierto desarrollo, lo que sucede entre el fin de la infancia y el comienzo de la adolescencia y aún entonces, sólo se suelen manejar conceptos poco generales.

Hay tres clases de raciocinio: Inductivo, deductivo y analógico.

En el raciocinio inductivo, partiendo de casos particulares, se extraen conclusiones generales. Es propio de las ciencias naturales, como la Física, la Química, la Astronomía, etc. Por ejemplo, un experimento comprueba que el agua químicamente pura, a la presión del nivel del mar, entra en ebullición a cien grados centígrados de temperatura. Iguales resultados se obtienen en experimentos similares. Eso permite inferir la siguiente ley general: El agua químicamente pura, a la presión del nivel del mar entra en ebullición a los cien grados centígrados de temperatura. Según se advierte, esta proposición general no pretende aplicarse sólo a los casos experimentados, sino a todos aquellos que se presenten en iguales condiciones.

Aunque imperfectamente, este tipo de raciocinio aparece en el niño a partir de los cinco años de edad y fundamenta el principio didáctico: Ir de lo particular a lo general.

En el raciocinio deductivo, se parte de lo general para llegar a lo particular. Su prototipo es el silogismo, tal como lo presentamos en el ejemplo referente a Sócrates. Es empleado para la aplicación de reglas, principios y verdades generales ya conocidos. Por ejemplo: Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en vocal, “n” o “s”. Aquí está la palabra compás —caso particular—; ¿llevará tilde este vocablo? Sí, porque es palabra aguda terminada en “s”. La regla general ha sido aplicada al caso concreto.

El método deductivo es típico de las matemáticas. Estas parten de unos pocos principios intuitivos o convencionales y luego, por deducción, se obtienen los demás conocimientos.

El raciocinio deductivo es el más perfecto y claro, pero es también el que más tarda en aparecer en el niño —hacia los once o doce años— (11).

El raciocinio analógico va de lo particular a lo particular. Así, del hecho de que el salmón, que vive en el agua, es un pez, se infiere que la corvina, que también vive en el agua, es asimismo un pez.

Se dice que dos objetos son análogos cuando son en parte iguales, en parte, diferentes. En este raciocinio, si dos objetos se parecen en algo, se infiere que se parecen en el resto.

Un caso típico de raciocinio analógico lo ofrece el niño, hijo de un soldado, que, al ver desfilar un batallón, exclamó: ¡Cuántos papás!

Esta es la forma más imperfecta de razonamiento, la más sujeta a errores. Pero, imperfecto y todo, hay que usarlo con frecuencia en la infancia ya que es el único de que se puede echar mano en ciertas circunstancias. Habrá que sustituirlo, en cuanto sea posible y evitar que su uso conduzca a errores.

El riesgo no se halla presente sólo para los niños. Caen también los adultos, inclusive los científicos. ¿Acaso, del hecho de que el hombre se parezca a los animales, sobre todo a algunos, no se ha pretendido concluir que todo lo que se comprueba de los segundos es aplicable al primero?

6. La intuición.

Fuera del raciocinio, hay una fuente de conocimiento directo, inmediato, que lleva enseguida a la meta: es la intuición. Ella permite, por ejemplo, conocer el color del cielo (sin raciocinios intermedios). Pero, de este modo, no sólo se alcanzan conocimientos referentes a lo real individual, sino también a lo abstracto y general. Por ejemplo, se conoce intuitivamente que, si A es mayor que B, B es menor que A; que el todo es mayor que la parte; que el bien es preferible al mal; que una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y desde el mismo punto de vista; por tanto, se conocen intuitivamente todos los axiomas y principios matemáticos. Dadas estas razones, la Pedagogía recomienda que, sobre todo en primaria, se use más de la intuición que del raciocinio. Pero es necesario no exagerar.

El maestro procurará perfeccionar en sus alumnos el uso del raciocinio. La enseñanza puede partir de lo intuitivo, pero no debe quedarse allí porque equivaldría a que, si alguien desea llegar a la cumbre del saber, se contentase con dar sólo el primer paso. El intuitivismo puro, cerrado en sí mismo, debe ser combatido y superado pues se aparta de los principios de la sana Pedagogía. Ya el propio Pestalozzi, apóstol de la intuición, la consideraba necesaria para fundar bien la enseñanza. Pero estaba lejos de aconsejarla como recurso único. Después viene la elaboración del material intuitivo.

Hay que evitar, principalmente en las materias puramente racionales —como Matemáticas, Lógica y, en parte, Gramática— que el alumno prefiera el memorismo, basado en supuestas intuiciones que se habrían tenido. Para superar esa situación, lo mejor es realizar continuas aplicaciones prácticas. Por ejemplo, no sólo se expondrán y exigirán los teoremas o axiomas —que pueden ser aprendidos de memoria—, sino que se aplicarán en la solución de problemas. No sólo se enseñarán las reglas para la acentuación ortográfica de las palabras o se hará que éstas sean vistas, sino que se exigirá su cumplimiento en todo lo que el niño escriba.

(1) Sobre estos temas, puede verse, Romero y Pucciarelli, *Lógica*, pp. 36 — 39 y 79 — 103. A esta obra nos atenemos al redactar los aspectos lógicos de este capítulo.

(2) A veces, suele usarse la palabra "idea" como sinónima de "concepto"; utilizamos preferentemente la última porque la primera tiene también otros significados.

(3) Desde el punto de vista etimológico, abstraer y extraer significan lo mismo.

(4) Cfr. Erissmann, *Psicología General*, II, pp. 188 — ISO.

- (5) V. Stossner, *Psicología Pedagógica*, p. 150.
- (6) La comparación es ya una función intelectual y no meramente sensitiva. Si, por ejemplo, los sentidos nos presentan el rojo y el verde, es la inteligencia la que tiene la capacidad privativa de captar la "relación" de diferencia entre ambos colores. V., sobre este tema, Lindworski, *Psicología Experimental*, pp. 283 — 289.
- (7) Hay quienes incluyen la combinación en la abstracción. Toda discusión al respecto no toca aspectos esenciales porque, en resumidas cuentas, la clasificación por etapas tiene sólo valor relativo. Inclusive, después de haber llegado a una etapa, puede volverse a las anteriores, con el objeto de verificarlas o corregirlas. Lo fundamental es el orden general en que se desenvuelve el proceso de conceptualización.
- (8) Este principio no es absoluto; es una regla general que se basa en los caracteres predominantes y más usuales del método; pero ya en la percepción de lo concreto hay elementos generales implícitos que son los que posibilitan la comprensión de lo percibido.
- (9) V. Fingerman, *Lecciones de Psicología Aplicada a la Educación*, pp. 119 — 121; Stossner, *ob. cit.*, pp. 140 — 141, y Messer, *Psicología*, pp. 291 — 294.
- (10) Así presentado el juicio, podría creerse que él implica sólo un análisis. Pero el juicio se presenta primero como un todo sintético y único. Sólo en su desarrollo y expresión se tornan evidentes las partes constitutivas. Véase, a este respecto, Stossner, *ob. cit.*, p. 151.
- (11) V. Collín, *Compendio de Psicología Infantil*, p. 205.

CAPÍTULO IX: LOS SENTIMIENTOS EN GENERAL

1. La vida afectiva.

Hasta este momento, hemos estudiado los fenómenos representativos. Pero junto a ellos y quizá como algo más primitivo, se hallan los fenómenos afectivos o sentimientos.

Caracterizar y definir claramente los diversos tipos de fenómenos representativos no ofrece mayores dificultades. Eso no sucede con los sentimientos que son difíciles de definir y esquivos hasta para la simple observación. No son definibles porque sólo se definen los conceptos. Tampoco es fácil observarlos por introspección actual pues ésta suele desnaturalizarlos (1).

Los sentimientos son meramente vividos y es a ese vivir al que se refiere toda mención externa. Si la experiencia vital falta a alguien, inútil será pretender que entienda lo que se le menciona. Aunque indefinibles lógicamente, los sentimientos se muestran como fenómenos especiales, irreductibles a cualesquiera otros. Se relacionan con los representativos y volitivos, pero ni en la vida diaria se los asimila a ellos. Se dan junto con percepciones, imágenes, recuerdos, conceptos, etc., pero son distintos de ellos. Son fuerzas que actúan en las decisiones voluntarias, pero no son voluntad.

Entre las diferencias con los fenómenos representativos, pueden citarse las siguientes:

a) Los sentimientos se presentan en parejas polarmente opuestas, como amor y odio, agrado y desagrado, atracción y repulsión. Las sensaciones, imágenes, etc. son meramente distintas entre sí, por ejemplo, rojo y verde, cuadrado y redondo, etc. Si alguna vez cree haberse hallado polaridad en lo representativo, el análisis demostrará que el error proviene de que uno no se ha limitado a estudiar la representación misma, sino que ha tomado en cuenta también los sentimientos adjuntos o, quizá, los objetos a que la representación se refiere. Analícese, por ejemplo, la pareja blanco - negro y se notará hasta donde la observación es verdadera.

b) Los sentimientos son meramente vividos, son puramente subjetivos. Lo representativo apunta intencionalmente a algo extraconciencial. La percepción de mesa apunta intencionalmente a la mesa percibida. La sensación de rojo, al rojo sentido, y así sucesivamente. En cambio, lo emotivo queda reducido a la conciencia, no tiene un correspondiente externo propio (aunque lo tiene el estado representativo al cual el afecto está adjunto). En los estados emotivos no hay la polaridad sujeto - objeto que es esencial en los estados representativos (2).

c) El sentimiento es siempre actual, vivido. Los estados representativos pueden ser reproducidos, recordados, lo que no es factible con el sentimiento. Se dirá que, sin embargo, es posible recordar un sentimiento. Sin duda lo es, pero no como tal sentimiento, sino objetivándolo, es decir, trayéndolo al presente por medio de una representación. No hay que confundir recordar un sentimiento con revivirlo.

d) Cuando la atención es enfocada sobre un estado representativo, le da claridad y distinción y lo pone en relieve facilitando su mejor observación. Por el contrario, cuando la atención es enfocada sobre un sentimiento actual, éste se torna escurridizo, se desnaturaliza y puede desaparecer. Por eso, los sentimientos son difícilmente observables por introspección, aunque sean fácilmente observables sus concomitantes representativos y corporales.

2. Intensidad y duración de los sentimientos.

Suelen usarse palabras que no son unívocas al referirse a los sentimientos. Ya en líneas anteriores; se ha notado cuánto tienen de sinónimas expresiones como sentimientos, estados emotivos, vida afectiva o emotiva y algunas otras que podrían agregarse. Los sentimientos, en sentido amplio, se distinguen en cuatro categorías, según su intensidad y duración.

Las emociones, que otros llaman afectos, son estados sentimentales fuertes, pero pasajeros. Es decir, intensos, pero agudos, acompañados de notorias alteraciones corporales.

El estado de ánimo es una situación sentimental duradera, pero no intensa. Como lo corriente es que esté asociado con el funcionamiento del cuerpo o con representaciones tenaces, el estado de ánimo suele configurar todo el modo afectivo de reaccionar. Por ejemplo, se tiene ánimo nervioso o decaído, flemático

o explosivo, pesimista u optimista, etc. Por eso también suele decirse que el estado de ánimo equivale a la situación sentimental total y no a cada uno de sus componentes particulares.

Los sentimientos corrientes, no usando la expresión en sentido lato, son estados pasajeros y poco intensos, que no ocasionan grandes alteraciones psíquicas ni corporales.

Las pasiones son estados sentimentales profundos y duraderos: El amor, el odio, el deseo de venganza, etc. Son tan fuertes y continuos que determinan toda la personalidad y tifican con su matiz toda la vida, subordinando y deformando todas las opiniones. Actúan como centro de toda la actividad. Con razón, pues, Rouston ha podido decir que “la pasión es como la atención de la sensibilidad” (3).

Las diferencias entre estos tipos sentimentales no son absolutas. Hay estados intermedios. Un tipo afectivo puede transformarse paulatinamente en otro.

3. Concomitancias de los sentimientos.

Los sentimientos se relacionan principalmente, por un lado, con los fenómenos representativos, por otro, con el cuerpo. Por ambas vías influyen en la voluntad.

Esto quiere decir que los sentimientos no se dan puros, independientes de otros fenómenos. Siempre, en la realidad, integran un todo y sólo puede aislárselos por abstracción (4).

Por tanto, en un estado sentimental hay siempre:

- a) El sentimiento propiamente dicho.
- b) La representación, que es la causa, la chispa que despierta al sentimiento y que le sirve de soporte. Puede tratarse de sensaciones, percepciones, conceptos, etc.
- c) Las manifestaciones corporales concomitantes que son muy variadas en calidad e intensidad: El rubor, la palidez, la lividez, el tartamudeo, las alteraciones en los ritmos cardíaco y respiratorio, la presión arterial, el tono muscular, las secreciones glandulares. Como se ve, varias de estas alteraciones son

perceptibles sin necesidad de aparatos. Además, cada emoción tiene su mímica peculiar.

No pueden realizarse generalizaciones absolutas respecto a estas manifestaciones corporales, pues varían de individuo a individuo. Como simplemente más probables, Messercita los siguientes síntomas:

- a) Retardación del pulso en el placer sobre los colores y sonidos; aceleración en el desagrado (pero también en el placer sobre sabores).
- b) Elevación del pulso en el placer, depresión en el desagrado.
- c) Retardación y aceleración de la respiración, profundización y superficialización en el placer y en el desagrado (individualmente diversas).
- d) Aumento del volumen del brazo en el placer, disminución en el desagrado.
- e) Aumento de volumen del cerebro en el desagrado (por lo menos cuando se une con éste una excitación), disminución en el placer. (Se podría observar esto en individuos con defectos en la cubierta craneana).
- f) Elevación de la fuerza dinamométrica de las manos en el placer, disminución en el desagrado. (Sin embargo, en esta relación, algunos individuos parecen comportarse de oteo modo)” (5).

La importancia de los síntomas corporales del sentimiento es tan grande que ha habido autores como Lange y James que han considerado que aquellos son la esencia del sentimiento, siendo los fenómenos psíquicos meros concomitantes. Esos autores ponen cabeza abajo las concepciones de la Psicología corriente y del sentido común.

James se expresa así, refiriéndose primero a las emociones mayores y toscas, para después ampliar su criterio a las emociones delicadas:

“La idea que nos hacemos naturalmente de estas emociones groseras, es que la percepción mental de un hecho excita la afección mental llamada emoción, y que este último estado de espíritu da nacimiento a la expresión corporal. Mi teoría, por el contrario, es que los cambios corporales siguen inmediatamente a la percepción del hecho excitante y que los sentimientos que tenemos de estos cambios, a medida que se producen, es la emoción. Perdemos nuestra fortuna, nos afligimos y lloramos, nos encontramos ante un oso, tenemos miedo y huimos; un rival nos insulta, nos encolerizamos y golpeamos; he ahí lo que dice

el sentido común. La hipótesis que vamos a defender sostiene que este orden es inexacto; que un estado mental no es inmediatamente traído por el otro, que las manifestaciones corporales, deben desde un principio interponerse entre ellos, y que la aserción más racional, es que estamos afligidos porque lloramos, irritados porque pegamos, asustados porque temblamos y no porque lloremos, peguemos o temblemos estamos afligidos, irritados o asustados siguiendo el caso. Sin los estados corporales que la siguen, la percepción tendría una forma puramente cognoscitiva, pálida, decolorada, sin calor emocional. Nosotros podríamos entonces ver un oso y encontrar a propósito el huir, recibir una ofensa y juzgar bueno pegar; pero no experimentaríamos realmente ni temor ni cólera” (6).

Según se ve, la concepción de James altera radicalmente las creencias corrientes. Pueden hacerse algunas observaciones, entre las cuales, dos tienen máximo valor:

La primera, que no siempre los sentimientos se ligan con las sensaciones cenestésicas que, en la hipótesis de James, serían las encargadas de darnos a conocer el estado corporal. La segunda, que hay conciencia inmediata de que el orden señalado por James no es el natural. Contra esta intuición nada valen los argumentos expuestos por el psicólogo norteamericano. Pero queda en pie, como algo innegable, la relación entre cuerpo y sentimientos, que no puede ser olvidada ni pospuesta por la Psicología teórica y menos por la aplicada.

4. Los sentimientos elementales.

Los sentimientos que tenemos son muchos y variadísimos. Queda abierto el problema de saber si ellos pueden ser reducidos, en última instancia, a unos cuantos elementales.

La solución no es fácil pues frecuentemente las variaciones que consideramos propias de los sentimientos pertenecen realmente a los estados representativos a que están adjuntos. Existen tentativas de solución, pero no pueden considerarse definitivas: Todavía queda un inmenso campo abierto a la investigación.

Una de las reducciones que mayor resonancia tuvo en la Psicología es la propuesta por Wundt, para quien las dimensiones sentimentales pueden

expresarse en tres parejas elementales: Agrado - desagrado, excitación - depresión y tensión - alivio (7).

Estas emociones pueden mezclarse entre sí de las maneras más variadas. La reducción de Wundt ha sido muy criticada Hoy se considera que las parejas excitación - depresión y tensión - alivio no provienen de los sentimientos sino de las sensaciones anexas a ellos (8).

Actualmente, prevalece la idea de que sólo existen las dimensiones elementales agrado - desagrado o, como otros prefieren denominarlas, gusto - disgusto. En cuanto a los sentimientos no elementales, ellos son sumamente numerosos (9).

5. Sentimiento y educación.

Los problemas pedagógicos relativos a los sentimientos se refieren en gran parte al hecho de que, mientras tales sentimientos se hallan plenamente presentes en el niño y el adolescente, los mecanismos de control de la conducta y de adaptación social no están todavía bien desarrollados.

La tonalidad afectiva predomina en los primeros estados psíquicos del niño. Inclusive en el cerebro, las zonas relacionadas con los sentimientos se desarrollan antes que las relacionadas con los estados mentales superiores (10). En los niños, los sentimientos derivan de los instintos y se unen a las reacciones instintivas con mayor facilidad que en los adultos. Las emociones infantiles deforman con suma frecuencia los estados representativos.

En un comienzo, las reacciones emotivas del niño parecen ser confusas y generales; sólo después de años pasan a ser distintas y especializadas. Además, si en un comienzo la expresión de las emociones infantiles es directa y rápida, con el tiempo se va moderando, se torna menos directa, más lenta y elaborada (11).

El niño, ya en la edad escolar, busca naturalmente la comprensión y la simpatía del maestro. No debe ser rechazado porque ello trae muchos problemas. También busca el afecto porque él le da seguridad, confianza en los demás, certeza de que no debe estar a la defensiva, como si el mundo fuera un enemigo contra el que hay que estar continuamente prevenido. La inseguridad del niño y del adolescente debe ser remediada por el maestro (12).

Las emociones infantiles deforman con suma frecuencia los estados representativos. Por ejemplo, si el niño odia, teñirá con su odio todos esos estados.

Uno de los descubrimientos del psicoanálisis, aprovechable en la tarea educativa, es el de la transferencia afectiva. Un afecto, positivo o negativo, puede transferirse del estado representativo con que primitivamente se hallaba unido, a otros estados referentes a objetos distintos (13). Por ejemplo, si el alumno siente antipatía o repulsión por un profesor, nada raro será que transfiera tales sentimientos a las materias que aquel enseña, las que resultarán antipáticas y repulsivas, constituyéndose en un peligro de fracaso para el alumno. Por eso, nunca se insistirá demasiado en que los maestros hagan cuanto esté en su poder para ser simpáticos, atractivos, amados y respetados por sus alumnos.

Fenómenos como el anterior son inconscientes. Pero, ya en el plano consciente, hay que trabajar para formar en los alumnos un espíritu ecuánime a fin de que sus juicios sean, en lo posible, objetivos y no deformados por prejuicios de base sentimental. Estos pueden arrastrar a acciones equivocadas, basadas en impulsos ciegos. La educación debe curar esta ceguera y llevar la luz de la razón hasta los motivos que impulsan a la acción a fin de que ésta no sea injusta.

Surge, de los párrafos últimos, la conclusión de que hay que evitar las perversiones de los sentimientos, es decir, que éstos se ligen a estados representativos totalmente distintos o contrarios a la naturaleza de aquellos. Por ejemplo, que se sienta placer en ingerir cosas repugnantes o en el dolor ajeno, al extremo de que haya la tendencia a martirizar a los demás. En todo, el equilibrio racional tiene que constituir una norma que el niño debe acostumbrarse a seguir.

Las alteraciones corporales anejas a las emociones pueden llegar a ser perjudiciales para la salud. Los sustos, el terror, lesionan a veces el corazón y el sistema nervioso. Por eso, el profesor tendrá cuidado de evitar los estímulos capaces de ocasionar consecuencias de este tipo. Desde luego, dada la estrecha relación entre sentimientos y organismo, la salud de éste favorece la normalidad de aquéllos.

Las impresiones fuertes, sobre todo si se producen en los primeros años, derivan frecuentemente en verdaderos complejos que repercuten en toda la actividad psíquica y pueden durar toda la vida.

Hay que recordar aquí las leyes de contraste y sucesión. Según la primera, un sentimiento es tanto más profundo cuanto mayor sea el sentimiento que se le contrapone. Ya Dante decía que no hay mayor sufrimiento que el de recordar en el dolor, el placer pasado. El contraste agudiza las diferencias. Por la segunda, cuando los sentimientos son provocados con igual intensidad durante cierto tiempo, se concluye en el embotamiento. Para suscitar nuevas emociones, serán necesarios estímulos cada vez mayores (14). Por desconocimiento de estas leyes, los profesores pueden concluir aburriendo a sus alumnos sin que atinen a explicarse por qué, lo que previamente suscitaba agrado se torna indiferente y hasta repulsivo.

En esencia, el problema pedagógico de los sentimientos no está en suprimirlos, lo que de cualquier modo sería imposible, sino en guiarlos. Eso puede decirse hasta de las pasiones que, bien encaminadas, convierten a grandes pecadores en santos.

- (1) “Así, puede decirse en broma: Lo que no se puede definir, se considera como un sentimiento. Con más imparcialidad se juzga así los hechos reales de la conciencia que si se empeña uno en comprender el sentimiento por una precisión conceptual exacta, neta, y en enseñar con claridad sus límites con los otros elementos de conciencia” (Messer, Psicología, p. 150).
- (2) V. Müller, Psicología, p. 167 y Froebes, Compendio de Psicología Experimental, p. 61.
- (3) Lecciones de Psicología, p. 176.
- (4) V. Wundt, Compendio de Psicología, p. 218.
- (5) Ob. cit., pp. 164 — 165.
- (6) Principios de Psicología, T. I., pp. 452 — 453. De allí proviene el subrayado.
- (7) Ver Wundt, ob. cit., pp. 244-245.
- (8) V. Lindworski, Psicología Experimental, p. 221.
- (9) V. Id., id., p. 351.
- (10) V. Dwelshauvers, Traité de Psychologie, pp. 203 — 204.
- (11) V. Skinner, Psicología de la Educación, X. I, pp. 64 — 67, correspondientes al artículo “Desenvolvimiento de las Emociones”, redactado por Arthur T. Jersltd.
- (12) V. Id. Id., pp. 72 — 74.
- (13) V. Mira y López, Los Fundamentos del Psicoanálisis, pp. 76 — 77
- (14) V. Müller, ob. cit., p. 172.

CAPÍTULO X: LOS SENTIMIENTOS EN PARTICULAR

1. Tipos de sentimientos.

Por el propio carácter de los sentimientos, su clasificación ofrece grandes dificultades. Las ya hechas han suscitado muchas críticas.

Entre las más admitidas, se hallan las clasificaciones que tienen estos dos criterios rectores: 1) el hecho de que los sentimientos se refieran personalmente al sujeto —sentimientos personales propios— o a sus relaciones con los demás— sentimientos de los otros—; 2) El ligamen que une a los sentimientos con sensaciones, percepciones o con otros fenómenos representativos superiores, de donde resultan respectivamente, sentimientos sensibles y espirituales.

2. Sentimientos propios.

Entre ellos se encuentra, en primer lugar, el denominado amor propio (denominación que aquí se emplea en sentido neutro, como el que se siente hacia la propia personalidad y no con el matiz peyorativo que suele asumir en el lenguaje corriente). El amor propio no ha de pecar ni por exceso ni por defecto. El exceso es llamado presunción y vanidad e implica una apreciación exagerada, infundada, del propio valer. Presunción y vanidad pueden llevar al fracaso pues empujan a empresas superiores a la capacidad real de la persona. A través de estos fracasos, se llega frecuentemente al extremo opuesto, de la timidez y la depresión, a sentimientos de frustración.

El defecto de amor propio se manifiesta en timidez, auto desprecio, sentido de indignidad y manía de culpa. Este último aspecto llega al campo de lo patológico. Desde el punto de vista pedagógico, es muy importante la timidez pues anula la confianza en uno mismo, desalienta de toda actividad, impulsa al retraimiento y puede concluir en una anormalidad mental. La timidez en un estado fuerte y duradero —es una pasión, según definimos a ésta en el capítulo anterior— que matiza toda la vida con el temor del fracaso y del ridículo. Proviene generalmente de que, desde temprana edad, los niños fueron sometidos a trato tiránico, a burlas por sus naturales limitaciones, a castigos y humillaciones, lo que concluye por aniquilar toda iniciativa. Como remedio, los maestros deben ofrecer a los

tímidos oportunidades para que venzan su defecto: Lecturas en público, papeles en el teatro, declamaciones, aliento ante cualquier superación, etc. Pero ha de ir paulatinamente, para no arriesgar fracasos que entorpecerían la labor educativa. En ningún caso se tomarán actitudes que creen timidez o la agraven (1).

El honor y la humillación, aunque sentimientos propios, dependen de los demás. Si la opinión ajena es favorable, el honor se robustece. Se debilita cuando es atacado por los demás (humillación). El profesor procurará desarrollar el equilibrio emotivo a fin de que no se caiga ni en la indiferencia ante la opinión ajena, ni en exagerada susceptibilidad.

3. Sentimientos de los demás.

Suponen la vida en sociedad y relaciones con otras personas. El principal sentimiento de este tipo es la simpatía, pero de este tema nos ocuparemos especialmente en otro capítulo.

Los celos se basan en la creencia de que algo que nos pertenece nos ha sido arrebatado. Envuelve a otros sentimientos, tales como el amor egoísta, la humillación, el odio, etc. Para impedir que surjan celos infundados, que generalmente son perjudiciales, padres y maestros han de evitar las preferencias indebidas entre hijos y alumnos. Los padres deben saber que, cuando hay nacimientos sucesivos, si el cariño demostrado hacia el hijo mayor se vuelca irrestrictamente al recién nacido, es natural que el primero sienta celos.

La envidia es pariente próxima de los celos, de los instintos de prestigio y predominio y de los sentimientos de odio y destrucción que se mezclan con la conciencia, generalmente oscura, de la propia inferioridad. Se despierta así la rivalidad que se satisface más con los fracasos y dolores ajenos que con los triunfos y virtudes propios. Por eso, el maestro, al utilizar el precioso recurso de la competencia entre alumnos, eliminará las ocasiones provocadoras de envidias y estimulará una sana emulación traducida en luchas francas y leales por superarse y no para deprimir a los demás.

La cólera se produce ante la resistencia ofrecida por un obstáculo externo que impide el logro de la propia satisfacción. La cólera busca eliminar, destruyéndolo, ese obstáculo. En el niño, proviene generalmente de malas notas, castigos juzgados injustos, peticiones negadas, oposición de los colegas, etc. Suele tener

escasa duración, pero, por su intensidad, es dañina para la vida psíquica y corporal. Los mejores preventivos contra la cólera son una sana educación que no forme caracteres caprichosos y el buen ejemplo del maestro, calmo y sereno y que sabe dominar sus reacciones. Hay que tener en cuenta que la cólera, como otros sentimientos, no es mala en sí misma, sino de acuerdo a las circunstancias en que se manifiesta y los motivos que la originan. Hay cóleras justas. La capacidad de indignarse ante lo malo, de no ser indiferente ante ello, lejos de ser eliminada, debe cultivarse.

Se relaciona con la cólera, el negativismo, la tendencia a oponerse a las influencias externas. A veces, ese negativismo es pasivo y se traduce en que no se acepta la influencia externa, en que no se reacciona frente a ella. Otras veces, el negativismo va más allá, es positivo, pues se hace precisamente lo contrario de lo que la influencia externa indica. Frecuentemente, el negativismo proviene de debilidad de los niños, de su deseo de demostrar personalidad fuerte, cuando no se la tiene, de ansia de autoafirmación o de odio hacia aquel de quien las influencias proceden. Los niños mimados, los hijos únicos, suelen inclinarse a este defecto.

El miedo implica la creencia en el triunfo de lo externo sobre las fuerzas internas. Principalmente en la infancia y la adolescencia, es acompañado con notables cambios corporales. Quita confianza en la acción, provoca retraimiento y tendencia a no enfrentarse con el mundo. A veces, deja daños duraderos tales como tartamudez, histeria, etc. Una de las primeras formas del miedo es la nictofobia o miedo a la oscuridad. Puede ser vencida mostrando a los niños que en los sitios oscuros temidos nada hay que justifique el temor. Este se funda en que el medio oscuro no es dominado y conocido por la vista, la que previene de los peligros distantes. La imaginación suele reemplazar a los datos de los sentidos.

Los sentimientos sociales se ligan con el instinto gregario. Por ellos, cada uno busca agradar a los demás, someterse a las normas establecidas y es apto para recibir las influencias ajenas a través de la imitación y la sugestión. Son tan naturales y fuertes estos sentimientos que si la sociedad en general y la escuela, en particular, no ofrecen oportunidades de agrupación para la educación de

niños y jóvenes, éstos las buscarán y hallarán en otros grupos corrientemente dañinos, como las pandillas callejeras.

Una variedad de los sentimientos sociales son los patrióticos. Comienzan formándose de modo natural como ampliación de los afectos familiares que se extienden primero al lugar, luego a la región y, por fin, a la patria. Por medio del ejemplo y de la instrucción cívica, el amor a la patria debe ser sólidamente establecido pues es completamente legítimo si se mantiene dentro de límites justos, es decir, si no deriva en odio y desprecio hacia las patrias ajenas y para los hombres que a ellas pertenecen. El nacionalismo ciego y agresivo es la negación del sano patriotismo.

Debe el maestro buscar el equilibrio entre la sumisión a los demás y la afirmación de la propia personalidad. Cualquier exageración en uno u otro sentido causará la aparición de una personalidad poco apta para integrarse debidamente en la comunidad.

4. Sentimientos sensibles.

Son los que se ligan con elementos sensibles de las percepciones o de sus reproducciones posteriores. Este vínculo es tan estrecho que, como vimos, hasta se habla de sensaciones dolorosas porque a ese tipo de sensaciones se une normalmente el dolor o el disgusto (normalmente, pero no siempre; por ejemplo, algunas comidas son tan picantes que producen dolor, como sensación, pero, al mismo tiempo, agrado, placer). Los olores nauseabundos causan desagrado; agrado, los perfumes suaves (si son demasiado intensos, pueden concluir disgustando). También hay sentimientos especiales unidos a las diversas sensaciones gustativas, cinestésicas, cenestésicas, auditivas, etc.

5. Sentimientos superiores.

Son los adjuntos a los valores denominados superiores y a cuanto se capta por las funciones más elevadas del hombre.

Los sentimientos estéticos se relacionan con la captación de la belleza. En buena parte, tienen fundamentos sensibles, por ejemplo, los colores y formas de un cuadro, los sonidos de una sinfonía, los movimientos de una danza, los ademanes y tonos de voz en una representación teatral, etc. Pero el momento estético propiamente dicho excede a estos supuestos; por eso es lícito admitir

que los animales captan esas sensaciones, pero no experimentan el goce estético.

Como opuesto se halla el displacer o desagrado que produce lo feo.

La escuela debe formar el gusto estético o capacidad de captar, crear y gustar lo bello. Esta es la finalidad principal de varias materias, tales como la música, la literatura, la danza, el dibujo y la pintura, los trabajos manuales, etc. Pero el gusto no es formado por la sola enumeración de nombres de autores, la narración de sus vidas o la explicación de algunos detalles técnicos de su obra. Eso es necesario, pero no suficiente. Es necesario porque las circunstancias de la vida de un autor y el conocimiento de la técnica de cada arte es camino para captar cabalmente la obra artística, (v. gr., ¿qué puede experimentar el alumno medio ante una pintura surrealista, una poesía moderna si no se le hubieran explicado de los fundamentos teóricos en que se basan?). Por eso es preciso comentar, explicar y aclarar continuamente. Pero no es suficiente porque el placer estético sólo podrá obtenerse por el contacto directo con la obra de arte. Inútil charlar sobre el valor de El Quijote si no se lo ha saboreado directamente, entendiéndolo para sentirlo; inútil explicar la diferencia entre un retrato pintado por Rafael y una fotografía policial si no se presentan objetivamente los elementos distintivos. Precisamente uno de los mayores defectos de nuestra enseñanza artística y literaria reside en que ella se imparte por medio de apreciaciones verbalistas indirectas, sin contacto inmediato con la obra de que se trata. Para superar esta situación debe echarse mano, por lo menos, de reproducciones (fotografías en colores, películas, diapositivas, etc.) El que la mayoría de nuestros bachilleres sean incapaces de distinguir una buena poesía de otra mala, una pintura de valor, de un mal cuadro, prueba suficientemente el fracaso de la educación artística y literaria impartida en nuestros colegios.

Tampoco bastará la contemplación o lectura de las grandes obras. Será necesario que se deje al niño y al joven la iniciativa suficiente y se le suministren las técnicas requeridas para que ellos creen y se expresen bellamente por medio de composiciones literarias, dibujos, pinturas, representaciones teatrales, etc. No se olvide que tan sublimes ideales han de comenzar por algo más humilde y sencillo: El aspecto general de la clase, su limpieza, los cuadros -que penden de las paredes, el arreglo de los jardincillos escolares.

Los valores lógicos producen sentimientos de agrado y desagrado respecto a la verdad y la falsedad. Se relacionan con la tensión espiritual suscitada por los problemas presentes, con la satisfacción obtenida al resolverlos y con la desilusión provocada por el error en que se hubiera incurrido. Los sentimientos lógicos acompañan a los procesos de pensar y conocer (2). Los profesores tratarán, basándose en estos sentimientos, de vencer la pereza de algunos alumnos y de alentar su actividad investigadora.

Los sentimientos éticos se originan en la no indiferencia ante el bien y el mal, no indiferencia que es conocida con el nombre de conciencia moral. La exacta captación de los valores éticos es ayudada por la instrucción que evita los errores derivados de ignorancia o confusión. Pero la instrucción no basta: Hay que señalar el camino con el ejemplo y formar la voluntad y los sentimientos si se quiere que el bien no sólo sea captado, sino también realizado. Para ello, ayudan mucho los hábitos y la ligazón de los resultados con ciertos sentimientos inferiores. Por eso, padres y maestros no han de ser indiferentes ante la conducta de los niños, sino que han de reaccionar adecuadamente de modo que, según el caso, se produzca gusto o disgusto. Un buen sistema de premios y de sanciones sirve de mucho. También habrá de evitarse la interferencia de enseñanzas perjudiciales, tales como las derivadas de ciertas publicaciones, espectáculos y agrupaciones prematuras que son capaces de brindar un mal ejemplo y de presentar atractivamente el mal.

En las reacciones ante la conducta infantil y juvenil, no se olvidará que los alumnos tienen, desde muy temprana edad, el sentido de la justicia. Cuando los maestros carecen de equidad, se crean resistencias y la educación resulta perjudicada. No es fácil tarea la de ser siempre justos ni la de hacer comprender a mentes no suficientemente desarrolladas, que la justicia no consiste en tratar a todos de igual manera, como suelen exigir los alumnos, sino a cada uno como se merece, reaccionando de distinto modo ante distintas personas, aunque hubieran obrado del mismo modo.

Los sentimientos más elevados entre todos, los religiosos, se relacionan con Dios y la santidad. Lo característico es la conciencia de la dependencia del hombre con respecto a un ser superior. Por esa conciencia, se tornan evidentes la limitación propia ante la infinitud divina, la imperfección humana frente a la

perfección divina. Por la religión, se compara la felicidad terrestre, limitada y siempre en peligro, con la felicidad ultraterrena, eterna e inmutable. Todos tienen la dolorosa conciencia del abismo que las separa y eso crea una permanente e inquieta insatisfacción en el hombre: “Nos hiciste para Ti y nuestro corazón vive inquieto mientras no descansa en Ti”, decía San Agustín (3).

Los sentimientos religiosos, aunque de base natural, permanente, tardan en alcanzar su plenitud que supone alta madurez espiritual. Para darse cuenta de la evolución que va de lo instintivo a las etapas de santidad, bastará observar cómo se manifiestan, a lo largo de la vida y de acuerdo a la inteligencia y cultura individuales, la oración y la piedad, esos dos grandes vínculos entre Dios y el hombre. La religión se va racionalizando a medida que el tiempo transcurre. Por ejemplo, en el adolescente, se relaciona con el poder de abstracción que, subiendo de generalización en generalización, concluye por alcanzar a Dios, ser universal por excelencia.

Estos sentimientos deben ser cultivados por la escuela no sólo porque sitúan al hombre en su verdadero lugar, sino porque sirven de fundamento a la actuación práctica. La religión está íntimamente unida con la moral, con los sentimientos de caridad, de fraternidad humana, de compasión, de sacrificio, de justicia, de rectitud interna (Dios ve hasta el fondo del alma), de solidaridad, etc. Para formar una sana conciencia, no sólo se enseñarán los principios, sino que se buscará que se obre en consecuencia. La mayoría de las dudas religiosas, frecuentes en los jóvenes, y de los casos de ateísmo, se presentan principalmente porque la religión no fue bien entendida o porque hay un mal ejemplo desalentador, o la práctica está ausente o es contraria a los mismos principios predicados.

En todo caso, se evitarán aquellos defectos educativos que se manifiestan en fanatismo irracional, en intolerancia anti caritativa y en supersticiones. Evítese también el reducir toda la enseñanza religiosa a unas cuantas fórmulas aprendidas de memoria y que, por falta de explicación, no llegan a ser entendidas en lo mínimo.

(1) Con estos sentimientos se relaciona el complejo de inferioridad, extensa y profundamente estudiado por Alfred Adler.

(2) Con estos sentimientos se relacionan el interés y la curiosidad. Los trataremos luego al estudiar las tendencias instintivas.

(3) Confesiones, libro I, cap. 1.

CAPÍTULO XI: LOS REFLEJOS

Con este capítulo, ingresamos a considerar el tercer tipo de fenómenos psíquicos. El primer tipo está constituido por los fenómenos representativos, por la percepción y todos los que de ella derivan por vía de análisis, reproducción o elaboración superior; el segundo está constituido por los fenómenos emotivos; el tercero es el de los fenómenos de la vida activa que, de manera general, pueden ser caracterizados como reacciones ante los estímulos externos y como manifestaciones de los impulsos internos. La representación implica una modificación del sujeto por el mundo; la acción, una modificación del mundo por el sujeto.

1. Bases materiales de la actividad psíquica.

Se admite, aun por quienes sostienen que un alma espiritual es asiento de la actividad psíquica, que ésta se desarrolla en relación con un cuerpo material.

La mera experiencia diaria prueba las relaciones entre lo psíquico y lo corporal. La intoxicación alcohólica es causa de que la actividad intelectual decaiga, la atención se torne vaga y la memoria no pueda fijar recuerdos; el mal funcionamiento de las glándulas endocrinas altera los sentimientos y el carácter; una noche de insomnio nos vuelve irritables y nerviosos. La influencia de lo psíquico sobre lo corporal no es menos evidente: La vergüenza se manifiesta en rubor; la cólera provoca lividez; el miedo ocasiona cambios en ciertas glándulas, en la composición de la sangre y hace empalidecer.

En todos estos casos, aparece la persona como lo que es, como una totalidad, y no como cuerpo, por un lado, y espíritu, por otro. Pero, aunque lo anterior es verdad en general, es evidente que algunas funciones corporales se encuentran ligadas más estrechamente que otras, a la actividad psíquica; eso ocurre de modo especial con las funciones nerviosas que condicionan la adaptación del sujeto al medio ambiente.

Subsiste, empero, la necesidad de distinguir los fenómenos psíquicos, de los corporales. La distinción no es difícil en los casos extremos de cada grupo; pero hay campos intermedios en los cuales las diferencias parecen esfumarse. Tal sucede, por ejemplo, en los actos reflejos. Hay psicólogos que les dedican

muchas páginas mientras otros, por considerarlos fenómenos fisiológicos, los dejan de lado o poco menos (1).

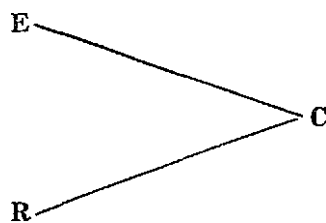
2. Los reflejos.

Los estímulos externos provocan respuestas muy variadas. Algunas de ellas han tenido que ser previamente aprendidas, pero otras son innatas. Estas últimas son menos complicadas y se ligan con las necesidades fundamentales que cada ser tiene que satisfacer.

Son reacciones que se producen ante la simple presencia del estímulo externo, sin que medie la voluntad y, a veces, aunque ella se oponga; por ejemplo, la pupila se ensancha o estrecha de acuerdo, respectivamente, con la disminución o aumento de la luz, sin que la voluntad intervenga. Estos movimientos se llaman reflejos y no son sino una manifestación especializada del principio de irritabilidad concebida como capacidad de todo ser vivo de reaccionar ante los estímulos que sobre él accionan (2).

Los reflejos han sido definidos de diversas maneras. Transcribimos, por parecemos lo más exacto, lo que sostiene Souza Ferraz para quien “el acto reflejo se puede definir como respuesta involuntaria e inmediata a una irritación periférica o como reacción involuntaria que, en virtud de conexiones preestablecidas en el sistema nervioso, sucede automáticamente a la excitación de un nervio periférico” (3).

El reflejo supone la existencia de un arco nervioso que, en esencia, está constituido según se muestra en la figura del lado.



Esquema del reflejo

“E” representa el estímulo externo cuya naturaleza es variable: Luz, golpe, ruido, sustancia química, etc. Luego una vía nerviosa sensitiva que conduce la impresión producida por el estímulo “E” hasta el centro nervioso “C”; aquí, la corriente nerviosa sensitiva se convierte en corriente nerviosa, motora. Después,

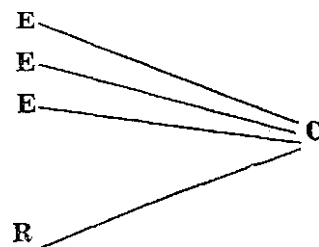
una vía nerviosa motora que lleva la corriente hasta el lugar en que se ha de producir la respuesta “R”; por fin, esta respuesta que es siempre un movimiento

Las vías sensitivas y motoras están congénitamente ligadas: Lo que por una viene sigue por la otra. El centro nervioso cumple su función relacionadora, sin necesidad de que intervengan instancias intermedias ni la voluntad ni la conciencia, es decir, de manera inmediata y automática (4).

3. Clasificación de los reflejos.

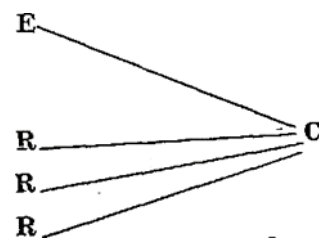
Corresponde explicar primero, los reflejos distribuidos y los integrados.

Hay integración cuando varias corrientes sensitivas dan lugar a una sola corriente motora; entonces, la reacción es mayor que si hubiera sido producida por un solo estímulo aislado (5). Tal hecho queda representado gráficamente en la figura del lado, en que varios estímulos “E” causan una sola respuesta “R”.



Integración

Hay distribución cuando la corriente recibida por una sola vía sensitiva se esparce por varias vías motoras dando lugar a varias respuestas (6). Al lado, tenemos una representación gráfica en que los elementos del reflejo se designan de igual manera que en el ejemplo anterior.



Distribución

Han sido propuestas muchas clasificaciones sobre los reflejos en general. Las discrepancias entre autores son notables, sobre todo cuando se toman en cuenta

no sólo conductas reflejas sino también instintivas. La enumeración más aceptable nos parece la siguiente:

- a) Reflejos asociados que resultan de una integración.
- b) Reflejos antagónicos son los que se oponen entre sí, como el juego de glotis y epiglotis.
- c) Reflejos coordinados son los que se disponen para el mismo fin; pueden coordinarse simultáneamente (tal sucede con varios movimientos que el niño realiza para mamar) o sucesivamente, llamándose en este caso alternados (como los movimientos de las piernas al caminar).
- d) Reflejos en cadena, también llamados reflejos, consisten en cadenas de reflejos simples en que cada uno sirve de estímulo al siguiente, como sucede en la deglución.

Otros autores, al hacer su clasificación, se fijan en el nivel del sistema nervioso en que se encuentran los centros reflejos. Para Roger, desde este punto de vista, la enumeración puede hacerse así:

- “Neuronas y ganglios de los órganos.
- Ganglios de los nervios periféricos.
- Médula espinal.
- Ganglios de los nervios simpáticos y parasimpáticos.
- Bulbo raquídeo.
- Mesencéfalo.
- Diencefalo.
- Cerebelo.
- Corteza cerebral” (7).

4. Inhibición.

La clasificación recién citada tiene importancia en cuanto a la inhibición de los reflejos. Se ha comprobado que los niveles superiores generalmente pueden inhibir los reflejos cuyos centros se hallan ubicados en niveles inferiores.

Inhibir significa evitar que se produzca la respuesta ante el estímulo. La inhibición completa no siempre es posible; a veces, es sólo parcial y la respuesta queda

simplemente atenuada (puede ocurrir en el reflejo rotuliano); otras veces, la inhibición es imposible (reflejo cardíaco, pupilar. etc.).

La rana descerebrada ofrece un buen ejemplo de lo anterior. Al animal se le ha separado experimentalmente el cerebro, de la médula espinal. La rana reacciona más fuerte e incontroladamente que cuando la unión entre médula y cerebro permanece. En el hombre, se observa que, cuando está dormido y, por tanto, el cerebro ejerce poco control sobre los niveles inferiores, los reflejos son más intensos. Lo mismo sucede en los niños en quienes el poder inhibitorio no se halla altamente desarrollado.

5. Los reflejos y la educación.

El educando, dada su edad —nos referimos más al de primaria que al de secundaria— tiene los planos inferiores de su sistema nervioso plenamente desarrollados; pero no sucede lo mismo con los superiores, especialmente con el cerebro, que tarda mucho en madurar. Existe poco poder inhibitorio ante los estímulos desencadenantes.

Tales estímulos operan continuamente y causan las respectivas respuestas. Por eso, no se puede exigir a los niños de corta edad que se mantengan inmóviles por mucho tiempo; la disciplina, siempre necesaria, debe ser para ellos amplia y progresiva, alejada de los moldes militares a que algunos maestros se inclinan. Debe huirse, asimismo, de los horarios rígidos e inflexibles.

Muchas reacciones infantiles suelen perjudicar el orden y la buena marcha de la educación; nunca se las podrá evitar completamente. Lo más justo es que el maestro no las considere faltas voluntarias pues no lo son. Que él trate de aprovechar los mismos estímulos perturbadores. Los castigos son, en ciertos casos, considerados injustos por quienes los sufren, por los niños que saben que no tuvieron mala intención. Pretender que la atención se mantenga inalterable, inmóvil el cuerpo, rígidamente cruzados los brazos, cuando un avión pasa y repasa a poca altura sobre la escuela es pretender lo imposible.

Cuando ha habido un recreo largo, en que se ha jugado mucho, no se exija inmovilidad al niño inmediatamente después. Hay que dejar que los reflejos se vayan extinguiendo por sí solos al manifestarse las reacciones en cadena provocadas por los movimientos ya realizados.

Pero tal liberalidad no ha de mantenerse para siempre. El maestro tiene que conocer a sus alumnos para ir formando paulatinamente en ellos las inhibiciones adecuadas al grado de madurez alcanzado. Primero, las inhibiciones serán puramente reflejas, basadas en sentimientos más que en ideas; pero, luego, las inhibiciones se apoyarán cada vez más en motivos superiores.

Una clase interesante, bien desarrollada, es el mejor medio para evitar la acción de los estímulos perturbadores. A la inversa, la falta de interés y el aburrimiento facilitan la aparición de reacciones contrarias a las finalidades buscadas por el maestro.

Conozca éste a sus alumnos para no exponerse al fracaso por haberles exigido demasiado (8).

- (1) Siguen esta última tendencia, Guerrero, Lindworski, Stossner, Mueller, Fingerman, etc.
- (2) Por eso, Roger cree que se producen reflejos en animales sin sistema nervioso, en seres unicelulares y hasta en las plantas (V. Elementos de Psicofisiología, I, p. 74). Eso es extender demasiado el sentido de la palabra; es preferible admitir, sobre todo para el propósito de este libro, que los reflejos sólo se presentan en animales con sistema nervioso, como explícitamente se exige en la definición que luego se transcribe.
- (3) Psicología Humana, p. 90.
- (4) Por su extraordinaria lucidez y por las provechosas comparaciones que suscita, reproducimos a continuación un pasaje de Koffka; para este autor, los caracteres del reflejo son los siguientes: "1) Tanto el estímulo como la reacción son relativamente simples. Esto no es una descripción precisa, pues no se puede definir fácilmente lo que haya de entenderse por "relativamente simple"; debe tomarse este carácter en el sentido de un modo grosero de distinguir estos movimientos, sobre todo con respecto a los del tercer grupo (Koffka se refiere a los instintos). 2) Transcurren con extraordinaria semejanza; esto es, la reacción se verifica siempre del mismo modo al mismo estímulo que toca un mismo lugar, a no ser que la irritabilidad del organismo esté fuertemente desviada por encima o por debajo del nivel normal (super irritabilidad, fatiga). 3) Una variación del estímulo en dirección determinada, por ejemplo, intensificación gradual, no cansa variación continua de la reacción en la misma dirección. La reacción puede alterarse de súbito cualitativamente, por ejemplo, siendo puestos en movimiento órganos inmóviles hasta entonces. 4) Estos movimientos, como reacciones que son, pertenecen a la disposición hereditaria del individuo; no necesitan ser aprendidos. 5) Las reacciones son extremadamente útiles para el organismo, consistiendo en movimientos generales de protección, preservación o adaptación, como se patentizará por la exposición de sus formas particulares. 6) Otra ley hemos de indicar aún: La reacción puede ser aumentada, pero también obstaculizada, cuando, además del estímulo suscitante, otro estímulo viene a actuar en un sitio distinto" (Bases de la Evolución Psíquica, pp. 69 — 70).
- (5) "Por ejemplo, si una araña pica a una persona sin ser vista, provoca una fuerte reacción. Si la persona vio al animal, le sintió el contacto y la picada, la reacción es más violenta a causa de la integración de varias corrientes nerviosas" (Souza Ferraz, ob. cit, p. 93).
- (6) "Viendo una cobra, una criatura puede estremecerse, gritar, huir y también percibir la causa estimuladora" (Ibidem, p. 93).
- (7) Ob. cit., I, p. 82.
- (8) Para estas conclusiones, véase la obra Ciencia de la Educación, (pp. 121 — 124) de Demoor y Jonckheere.

CAPÍTULO XII: LOS INSTINTOS EN GENERAL

1. Qué son los instintos.

La abeja, animal que consideramos inferior, construye sin previo aprendizaje celdillas cuya forma y mutuo ensamble implican problemas trigonométricos que, en general, un buen bachiller no se encuentra en condiciones de resolver. Dificultades similares son vencidas por ciertas aves en la construcción de sus nidos y por las arañas al tejer sus telas.

Esa capacidad innata es un instinto.

Basta la observación corriente para comprobar que los movimientos realizados no han sido previamente aprendidos. Tampoco cabe hablar de conducta inteligente y premeditada. El animal obra como ciegamente impulsado hacia algo que generalmente no ha podido observar y sin necesidad de haberlo observado: La araña teje su tela sin haber planeado tan ingenioso medio de coger sus presas y procurarse alimento. Las abejas alimentan a los nuevos miembros de la colmena de distinta manera, sin saber cuáles serán los resultados de tal alimentación diferenciada.

Por estas características, Roger ha dicho que el instinto es una “aptitud innata y hereditaria que se manifiesta en todos los individuos de una misma especie, por la capacidad para realizar automática y fatalmente ciertos actos sin aprendizaje previo y sin deliberaciones, sin progreso posible y sin conocimiento del objeto a alcanzar ni de la relación entre el objeto (fin) y los medios puestos en juego para llegar a él” (1).

De la definición transcrita, se deduce que los instintos tienen los siguientes caracteres:

a) Son innatos. Cuando el ser nace, ya tiene sus instintos como un mecanismo preformado —en esto, hay semejanza entre instinto y reflejo—. Pero no todos los instintos se manifiestan inmediatamente pues algunos requieren de cierta madurez corporal que sólo llega con el correr del tiempo; por ejemplo, aunque el niño tiene el instinto del juego, no juega apenas nace. El instinto sexual sólo lo manifiesta después de varios años de existencia. El instinto existe desde un

comienzo, pero no cuenta con los medios aptos para expresarse: Es como un pianista sin piano.

b) Son específicos. Se dan en todos los miembros de una especie y no sólo en determinados individuos. Todas las abejas tienen los mismos instintos. Pero puede ocurrir que algunos individuos, por anomalía propia o por falta de oportunidad, no lleguen a manifestar el instinto y que, inclusive, éste desaparezca. Pero no se trata de variantes individuales sino de que la falta de ejercicio ha anulado la capacidad, de que el instinto ha caducado (2).

c) Son uniformes. Todos los seres de la misma especie manifiestan sus instintos de manera uniforme. Sin embargo, se han comprobado ligeras variaciones individuales causadas por influencias ambientales. El hornero cambia la forma de su nido si no halla los materiales necesarios para construirlo como es usual; los castores que no pueden vivir en habitaciones construidas en medio del agua, habitan cuevas terrestres. Pero las variaciones tocan al detalle y no a la esencia del instinto.

d) Ignoran su objetivo. Todos los instintos tienen un fin, pero los animales obran sin conocerlo. El instinto es ciego para el objetivo que busca. Eso sucede, en cierta medida, inclusive en el hombre; por ejemplo, él juega y el juego tiene un fin, pero la inconciencia de éste es tal que aún se discute acerca de cuál es.

e) Son infalibles. El animal ejecuta todos los movimientos instintivos sin equivocarse; pero se puede observar que la infalibilidad no se extiende a cada uno de los actos realizados. La avispa que trata, por medio de la ponzoña de su aguijón, de inmovilizar a una araña, no siempre acierta con el lugar preciso a la primera tentativa. La mosca pone sus huevos en el estiércol, donde tienen un medio apto para el desarrollo; pero también los pone en algo semejante, el tabaco, que es mortal para las larvas.

f) Son inmutables. En lo esencial, el instinto no cambia ni en la vida del individuo ni en la de la especie. Es verdad que el ejercicio trae consigo cierto perfeccionamiento; por ejemplo, el gato caza mejor después de su centésima experiencia que en la primera; pero el perfeccionamiento toca a los detalles. En lo tocante a la especie: Las abejas de hace miles de años construían sus celdillas como lo hacen las abejas actuales.

g) Son fatales. Ante las mismas causas se presentan los mismos efectos. Siempre que un animal se encuentra en las mismas circunstancias, obra de la misma manera. Eso proviene de que en los animales no hay instancias críticas que inhiban deliberadamente los movimientos instintivos y los dirijan; tales movimientos se suceden automáticamente (3). Luego nos referiremos a lo que sucede en el caso del hombre.

2. Diferencias entre reflejos e instintos.

La distinción entre ambas formas de comportamiento innato no es fácil de hacer. Hay autores que sostienen que los instintos no son sino reflejos complicados (4). Pero las corrientes hoy más aceptables, han encontrado las siguientes diferencias dignas de mención:

- a) Grado de complejidad. El instinto es más complicado que el reflejo.
- b) Nivel de conciencia. El instinto está más cerca de la plena conciencia que el reflejo; éste ocupa el último peldaño y es usual que sea del todo inconsciente (adaptación de la pupila a la intensidad de la luz, reacciones de las glándulas, etc.). Además, como anota Koffka, el instinto supone una actitud activa: La abeja busca los materiales para su celda o alimentación; el reflejo es pasivo, mera respuesta a un estímulo (5).
- c) Proporción. En los reflejos, hay cierta proporción entre estímulo y respuesta (entre la intensidad de la luz y la dilatación de la pupila, entre el azúcar que hay en la sangre y la insulina que se segrega, etc.). Esa proporcionalidad no se da en los instintos: El gato salta de igual manera ante una mosca que ante un ratón.
- d) Momento propicio. El instinto funciona sólo cuando es conveniente; el reflejo, siempre, inclusive cuando es perjudicial. Las migraciones, el empolle, se producen en el momento adecuado; el corazón late continuamente; el estornudo se produce aun cuando sería mejor guardar silencio o inmovilidad (6).

3. Clasificación de los instintos.

Entre las varias clasificaciones propuestas, adoptamos la de Roger. Este autor considera que, en general, los instintos tienden a la conservación de la vida operando ya como medios de defensa en un ambiente hostil ya como recursos para servirse y sacar provecho del mundo. Roger distingue los instintos en dos

grupos: 1) Los destinados a la conservación del individuo y 2) los destinados a la conservación de la especie.

En el primer grupo, se hallan el instinto de alimentación o nutrición, el de defensa, el batallador, que linda con el instinto sanguinario. En el segundo, el instinto genésico con sus correlativos, el maternal y el familiar; luego, el instinto migrador y el gregario, próximo al instinto social (7).

No se han nombrado los instintos de predominio y prestigio, lúdico, etc.; pero pueden ser fácilmente incluidos en los grupos anteriores.

Luego nos extenderemos en los instintos más importantes desde el punto de vista educativo.

4. Los instintos en el hombre.

También el hombre posee instintos, pero ellos, rígidos en los animales, adquieren entonces gran plasticidad. Eso se debe a que, en el hombre, las reacciones instintivas se mezclan desde un comienzo con las reacciones adquiridas. La Vaisiére expresa el hecho así: “La ausencia aparente del instinto en el hombre es debida a un poder superior por el cual refrena las tendencias naturales, adaptándolas a fines superiores, como las necesidades sociales, a veces las modifica y aun las pervierte frecuentemente. Resulta de ahí que el ejercicio de las funciones instintivas pierda ese carácter rígido y fatal que aparece en los brutos, y fácilmente puede confundirse en el adulto con las reacciones voluntarias y con la práctica de reacciones adquiridas” (8).

En los animales, el instinto se presenta no sólo como tendencia a obrar sino también a hacerlo dentro de formas de expresión muy rígidas y uniformes. En cambio, el instinto humano tiene variadísimas formas de expresión, tantas que, a veces, podemos dudar fundadamente de si tal conducta es instintiva o adquirida. Por eso, se dice que el hombre no tiene propiamente instintos sino tendencias instintivas; se las denomina tendencias porque suponen el impulso de obrar en cierto sentido general; se las califica de instintivas porque el impulso es innato, similar, en este aspecto, al que existe en los animales.

Entre las tendencias instintivas tienen particular importancia pedagógica el juego, la curiosidad, la imitación y las con ésta relacionadas, es decir, la sugestión y la simpatía.

5. Instintos e inteligencia.

Durante mucho tiempo, se intentó establecer una radical contraposición entre instinto e inteligencia, o mejor, entre conducta instintiva y conducta inteligente. Para justificar esta posición, se aducía que el instinto resuelve los problemas comunes de una especie, en tanto que la inteligencia resuelve los problemas propios de cada individuo. De allí derivarían las demás diferencias: El instinto capacita para adaptarse a situaciones ya conocidas por la especie; la inteligencia, para adaptarse a situaciones nuevas; el instinto —uniforme, inmutable y fatal— no abre posibilidades a la educación, mientras la inteligencia, por su ductilidad, es base ideal para la educación y el progreso.

Esta oposición tajante y absoluta sólo se puede establecer entre los tipos ideales, abstractos, de instinto e inteligencia. Pero en el comportamiento real y ordinario, la oposición es sólo gradual y relativa. En nuestros actos intervienen ambos factores, aunque en diversas proporciones. Somos por un lado instintivos ya que de nuestra carga hereditaria derivan nuestros impulsos elementales; por otro, somos racionales e inteligentes, ya que la inteligencia da la luz necesaria para guiar a los instintos por ciertos caminos y formas de manifestación adecuados a la sociedad en que vivimos.

Ambas funciones se colaboran, como dice Dwelshauvers, quien agrega que la cooperación es posible porque el instinto no es absolutamente rígido, sino que consiente cierta flexibilidad de adaptación a las circunstancias, flexibilidad que es máxima y notoria en el hombre y que sirve de base para la integración entre instinto e inteligencia y no para la mutua exclusión (9).

Solemos encarar el problema con un prejuicio explicable, pero no justificable: Consideramos con orgullo sólo lo que el hombre tiene de racional y postergamos y hasta olvidamos indebidamente lo que tiene de animal.

6. Instintos y educación.

Hemos de exponer ahora sólo las conclusiones derivadas de una consideración general de los instintos. En capítulos posteriores, se tratará de ciertos instintos

en especial. Las conclusiones pedagógicas generales se pueden aplicar a todos los instintos, incluyendo aquellos de que no volveremos a hablar.

Los instintos son útiles para quien los posee. Nunca son malos ni perjudiciales por sí mismos: malos pueden ser los modos de usarlos y manifestarlos. No es, pues, cuestión de eliminar los instintos —cuando éste deja de ser útil, desaparece después de cierto tiempo, caduca, como sucede con el mamar—. La cuestión consiste en lograr que el instinto se manifieste sólo en las formas moral y socialmente aceptables, lo que significa que, si no hay que eliminar el instinto, tampoco hay que darle rienda suelta y vía incondicionalmente libre. -

La satisfacción total de los instintos ni puede ni debe ser alcanzada. Si el niño llora para conseguir algo y siempre se lo concedemos, se convertirá en un tirano lleno de incontrastada e inconstable ansia de predominio, lo que constituye una pésima preparación para la vida. En todos se presenta paulatinamente la lucha entre lo que se quiere y lo que se debe; de allí derivan muchos conflictos internos. La salida correcta no es siempre fácil de hallar y, a veces, si se escogió la puerta equivocada, puede desembocarse en el mal moral o en la anormalidad mental —negativismo, timidez exagerada, fobias y manías, histeria, etc.—. Por eso, hay que guiar al niño hacia la sana satisfacción de los deseos y la adaptación adecuada ante las dificultades, todo lo cual supone frecuentemente la represión de las tendencias instintivas, es decir, la inhibición de ciertas formas indeseables en que podrían manifestarse, pero no el aniquilamiento del propio instinto. Hay que reprimir, no suprimir. Hay que dirigir, no destruir (10).

En estas encrucijadas es donde han de intervenir la inteligencia y la voluntad, las variaciones aconsejadas por la experiencia y los hábitos adquiridos.

Demos un ejemplo. El instinto de combate no es malo por sí mismo; tampoco lo es el de predominio. Los consideramos buenos y útiles cuando se manifiestan en elevado sentido de superación, en ansia de ser mejor que los otros y de vencer lealmente en las competencias de la vida. Serán censurables cuando den lugar a deseo de inmoderada figuración, a vencer deslealmente, a tendencias de hundir y desacreditar a los demás, cuando no a utilizar medios claramente criminales. Entonces, ¿cómo actuaremos sobre el instinto de combate y de predominio, tan promisor y peligroso al mismo tiempo? Educando al niño y al

joven para que su conducta se mantenga dentro de los límites morales. Tal educación habrá de traducirse necesariamente en una alianza entre el instinto, la razón y las inhibiciones adecuadas. La posibilidad de esta alianza queda demostrada por la experiencia, es fundamento de la civilización y prueba del progreso humano.

Lo que se ha dicho del instinto de combate puede repetirse de los demás: Del migratorio, coleccionador, lúdico, etc. Para no hablar del sexual, que tantos dolores de cabeza causa a profesores y padres de familia; también para él vale el principio de que hay que dirigir y no suprimir (11).

- (1) Elementos de Psicofisiología, I, p. 103.
- (2) "En septiembre de 1945, cuando después de cinco años de veda se volvió a permitir la caza, un hombre partió acompañado de dos perros, dos cockers que no habían cazado nunca. Dispara, cae una liebre; uno de los perros corre y trae el animal herido; el otro, aterrorizado por la detonación, se acurruca contra su amo y permanece inmóvil; el primero, de quince meses, había conservado sus aptitudes innatas; el segundo, de cuatro años, las había perdido". *Ibíd.*, p. 109.
- (3) Los argumentos que da Rogar contra esta afirmación no son decisivos. Compara niños y terneros alimentados con cuchara, con los alimentados a pecio y afirma que se reacciona de distinta manera en ambos casos. Pero, entonces, ya no se da la identidad de circunstancias a que la "fatalidad" de los instintos se refiere. V.: *Ibíd.*, p. 108.
- (4) Las teorías de Thordike y Pavlov son las principales entre las que equiparan instintos y reflejos. Agudas críticas en contra, se pueden hallar en Koffka, *Bases de la Evolución Psíquica*, pp. 89-94
- (5) V.: *Ob. cit.*, p. 96.
- (6) Sobre estas diferencias, v. Souza Ferraz, *Psicología Humana*, pp. 113 — 114.
- (7) Roger, *ob.t cit.*, I, p. 105. Luego, sigue raía extensa explicación sobre cada uno de los instintos.
- (8) Transcrito por Souza Ferraz, *ob. cit.*, p. 111.
- (9) V.: *Traité de Psychologie*, pp. 170 — 183.
- (10) Cfr. Cunningham, *The Pivotal Problems of Education*, pp. 105- 110.
- (11) "Nadie necesita que se insista en demostrar cómo la elevación social y humana depende del predominio de la castidad. Apenas hay un factor que influya más que éste en la diferencia entre la civilización y la barbarie. Fisiológicamente interpretada, la castidad no significa más que el hecho de que las actuales sollicitaciones de los sentidos son dominadas por sugerencias de equidad, estética y moral que las circunstancias despiertan en el cerebro, y que sólo de la acción inhibitoria o permisoria de éstas depende directamente la acción". William James, *Principios de Psicología*, I, p. 23.

CAPÍTULO XIII: EL JUEGO

1. Juego y trabajo.

La actividad lúdica es una de las que más llama la atención en el escolar por el tiempo y el interés que le dedica.

El juego es considerado tan natural en el niño que, cuando éste no juega, se sospecha que le sucede algo anormal. Se ha dicho que, así como el trabajo es la actividad normal del adulto, el juego es la del niño.

Se ha insistido en la oposición entre juego y trabajo, oposición que, sin embargo, no puede darse por absoluta ya que existen muchos matices intermedios; pero las diferencias subsisten siendo las principales las que a continuación se detallan.

En primer lugar, el trabajo tiene una clara y consciente finalidad externa a la actividad misma. No se trabaja por trabajar sino porque se busca alcanzar un objetivo distinto al propio trabajo. En cambio, el juego tiene su finalidad en sí mismo. Naturalmente, el juego sirve para algo más que para la misma actividad lúdica. Pero su finalidad es oculta e inconsciente y el juego no se concibe conscientemente como subordinado a esa finalidad. No vale decir que el niño escoge ciertos juegos acomodándolos a fines que se propone; la satisfacción sigue dimanando del juego mismo mientras la elección consciente no tiene sino papel secundario. Así sucede también en la alimentación: La satisfacción en el comer tiene fundamento instintivo e inconsciente, anejo a las urgencias fisiológicas, siendo secundario que se escoja tal o cual plato conforme a finalidades conscientes. Para dar su verdadero valor a estas diferencias, se pueden comparar dos actividades externamente iguales: La de quien juega al fútbol para divertirse y la de quien trabaja de futbolista: el primero halla satisfacción en su propia actividad; el segundo, en la obtención de la paga por la que trabaja.

Las demás diferencias derivan de la anotada. Por ejemplo, el trabajo es considerado como imposición externa a la que el hombre debe someterse; el

juego es actividad libre y espontánea, aun en el caso de que tengan que aceptarse ciertas reglas (1).

Teóricamente, estas diferencias son terminantes. En la práctica, se dan muchas situaciones intermedias difíciles de clasificar. En su propia evolución, el niño va pasando paulatinamente del juego al trabajo, con una graduación que se nota inclusive en el trabajo escolar. Por otra parte, dentro del juego hay actividades sumamente libres, pero también otras sujetas a estricta reglamentación que, si deja subsistente la libertad de jugar o no, elimina la de jugar sin respetar las reglas. En el trabajo hay grados de dificultad y de pena. Si tomamos el trabajo medio como punto de partida, observamos que hay dos extremos; en uno, está el trabajo que se acerca al juego pues es agradable por sí mismo, como sucede cuando trabajamos en algo acorde con nuestras inclinaciones y con cierta libertad. En el otro extremo, se halla la actividad más dolorosa porque se opone a las inclinaciones y capacidades naturales o porque el resultado externo, que es siempre un aliciente y un consuelo, no es alcanzable o no se puede conocer.

2. Clases de juegos.

Se han propuesto varias clasificaciones. Por su claridad, utilidad y precisión, la de Claparéde es una de las más aceptadas. Este autor comienza estableciendo dos grupos: Juegos de funciones generales y juegos de funciones especiales.

a) Juegos de funciones generales son los que ponen en actividad las funciones psíquicas generales que operan inclusive como fondo de las funciones especiales. Pueden distinguirse las siguientes variedades:

Juegos sensoriales que ponen en actividad los órganos; de los sentidos, como las castañuelas, la gallina ciega (orientación por medio de sonidos), distinción de colores, olores, sabores, pesos, etc.; se utilizan mucho en los jardines de infantes porque ayudan al correcto desarrollo de los sentidos.

Juegos motores consisten en mover el propio cuerpo u objetos externos. Entre los primeros están el correr, saltar, etc. Entre los segundos, todos los deportes con pelota, armado de construcciones, etc. Claparéde incluye aquí los destrabalenguas destinados a dar agilidad y precisión a los movimientos anexos a la pronunciación.

Juegos psíquicos, relativos a las funciones de ese tipo; hay las siguientes variedades: Juegos intelectuales en que intervienen tanto la inteligencia como otras funciones representativas —percepción, imaginación, asociación, memoria, etc.—; tal sucede con el ajedrez, las damas, narrar e inventar cuentos, adivinanzas, etc. Juegos afectivos en los cuales el principal papel es desempeñado por los sentimientos, como sucede en el escondite —emoción del descubrimiento—, bandidos, fantasmas; aquí hay que incluir los juegos relativos a los sentimientos estéticos, como la danza, las recitaciones, etc. Juegos volitivos en los cuales el principal papel recae sobre la voluntad; entre ellos están los juegos de inhibición, como el gran bonete, no reír, no pestañear, etc.

b) Juegos de funciones especiales son los que ponen en marcha algunas capacidades. Pueden distinguirse las siguientes variedades:

Juegos de lucha y victoria que están estrechamente relacionados con los instintos de auto conservación y predominio. Hay que destacarlos porque si son bien empleados preparan para la vida adulta durante la cual las contraposiciones forman parte de las tareas diarias. Estos juegos fortalecen la voluntad y templan el carácter. Son más propios de los hombres que de las mujeres. Entre ellos están el box, la lucha, las guerras figuradas, las polémicas y, en general, los juegos en que hay competencia y necesidad de vencer. Claparéde incluye aquí los juegos de azar pues “entre los elementos a los cuales el hombre debe hallarse dispuesto a hacer frente, se encuentra el porvenir siempre desconocido, la mala suerte, el azar; importa que la esperanza triunfe del temor de lo desconocido, sin lo cual el hombre no emprenderá nada” (2). Pero creemos que, más bien, los juegos de azar deben ser rechazados en lo posible porque, si bien acostumbran a enfrentar lo desconocido, tienen el grave inconveniente de dejarlo todo a la suerte con prescindencia del esfuerzo, el sacrificio y la prudencia; estos juegos, en los niños más que en los adultos, minan la voluntad, el sentido de previsión y la responsabilidad y acostumbran a dejarlo todo fiado a ciegas combinaciones externas; empujan al fatalismo y al conformismo. ¿Cómo recomendarlos si los perjuicios son tan superiores a los beneficios y, sobre todo, casi siempre más seguros?

Juegos de caza entre los cuales están el escondite, la persecución, así como las excursiones a pescar, cazar o recoger algo; esto último se relaciona con la notoria tendencia infantil a coleccionar.

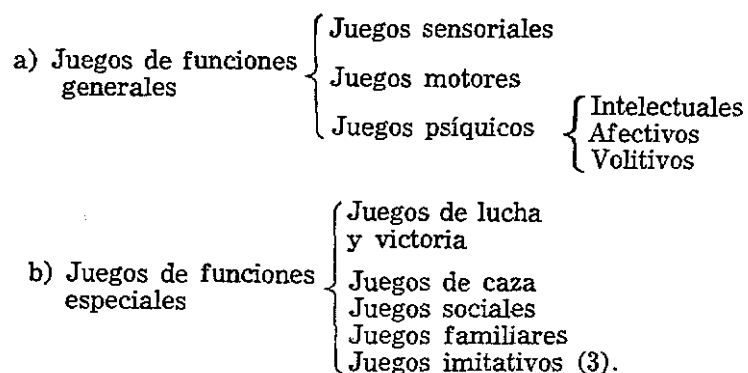
Juegos sociales relacionados con el instinto gregario; tales son las asociaciones infantiles, las pandillas, el escultismo, etc.

Juegos familiares, con predominio de los instintos paternal y maternal, según el sexo de los que intervienen.

Juegos imitativos relacionados con la tendencia a copiar la conducta ajena; los niños juegan imitando especialmente a los adultos —médicos, militares, abogados, etc.—; también imitan, aunque en menor escala, a sus compañeros, a los animales y hasta a las cosas.

Según se ve, ningún juego puede ser exclusivamente colocado en un solo grupo; todo juego pertenece simultáneamente a varios de ellos sin que tal característica implique inferioridad. Los juegos infantiles espontáneos, no impuestos por los adultos, son los que más facetas de clasificación presentan. Tal clasificación ha de hacerse, pues, no por tal aspecto exclusivo de un juego sino por el predominante.

La clasificación de Claparéde puede presentarse así en un cuadro sinóptico:



3. Teorías del juego.

Todo instinto tiene un fin, aunque sea inconsciente. Lo propio sucede con el juego. Por tanto, es necesario saber para qué sirve éste, qué función cumple ya

que sería absurdo admitir que actividad tan continuada e importante no sirve para nada.

Las llamadas teorías del juego tienden precisamente a responder a la pregunta de por qué juega el niño. Nos referiremos a las más importantes de entre tales teorías (4).

a) Teoría del descanso. En lo esencial, la enunció Locke hace ya tres siglos. Según ella, el niño juega para descansar. Lógicamente, ya que el descanso supone un cansancio previo, según esta teoría el niño sólo juega cuando está cansado.

Una teoría científica debe explicar todos los casos a que se refiere. Este requisito no es cumplido por la de Locke.

Aclara algunas actividades lúdicas, principalmente las de los adultos, quienes juegan por distracción, entretenimiento y descanso del trabajo, pero deja a oscuras al juego infantil, que es el que más interesa a la Pedagogía. Lo más frecuente es que el niño se canse a causa del juego y, sin embargo, no lo abandona, acumulando así cansancio sobre cansancio. Por otro lado, hay niños perfectamente descansados, como los que acaban de despertarse de un buen sueño, que comienzan a jugar enseguida sin que tengan que descansar de nada. Además, esta teoría no explica por qué, quien está cansado, se dedica al juego y no a alguna otra forma compensatoria, como el reposo o el sueño.

b) Teoría del exceso de energía, defendida especialmente por Spencer. De acuerdo a ella, el niño sale siempre con saldo favorable del balance entre las energías asimiladas y las gastadas en actividades distintas a las lúdicas; por tanto, el niño juega para descargar sus energías sobrantes que no tienen otra vía de salida.

Consiguientemente, el niño que no tuviera exceso de energías no jugaría. Pero los hechos contradicen esta deducción: Todos los días vemos niños desnutridos, convalecientes y hasta enfermos —como no sea de mucha gravedad—, en los cuales hay déficit de energías, que juegan como los niños normales.

c) Teoría atávica sostenida especialmente por Stanley Hall.

Se llama atavismo la tendencia a reproducir caracteres corporales y psíquicos de antepasados remotos.

La base científica de esta teoría se halla en el evolucionismo, según el cual la ontogenia (origen y evolución de cada individuo) es una reproducción abreviada de la filogenia (origen y evolución de la especie). La especie humana ha atravesado por etapas de cazador, pescador, pastor, agricultor, hasta llegar a la industrialización actual. Las actividades primitivas son hoy inútiles y hasta perjudiciales, por lo menos en las formas de manifestación que tenían antes, pero las tendencias a realizarlas se han transmitido atávicamente. Por tanto, el niño precisa eliminar tales tendencias. Lo hace por medio del juego, jugando a lo que sus antepasados remotos hicieron en serio. La teoría ofrece como prueba algunas estadísticas destinadas a demostrar el paralelismo de desarrollo entre las formas primitivas de trabajo y las actuales del juego infantil; pero no resiste a la crítica, especialmente a tres argumentos fundamentales:

—Según el evolucionismo, las actividades de los primitivos fueron adquiridas. Pero entonces no se explica cómo son transmitidas por herencia ya que la genética ha demostrado que los caracteres adquiridos no son transmisibles por el plasma germinal.

—Cuando se desea suprimir una forma de conducta, no se la practica: Cuando queremos olvidar la natación, tomamos el camino de no nadar. Pero la teoría atávica sostiene que el ejercicio de una actividad concluye por eliminarla, aunque la experiencia diaria dice lo contrario, que la fortalece.

—Si el juego elimina las tendencias ancestrales implícitas en aquello a que se juega, podríamos asegurar, por ejemplo, que la niña que juega mucho a las muñecas carecerá, de adulta, de sentido maternal; lo contrario sucedería con la niña que no ha jugado a las muñecas o lo ha hecho en pequeña escala. La experiencia demuestra que sucede precisamente lo contrario.

d) Teoría del ejercicio preparatorio. Enunciada por Hans Gross. Se basa en una comprobación de hecho: Que los juegos difieren mucho según la especie zoológica. Por otro lado, existe notable semejanza entre aquello a que el pequeño juega y las actividades serias de los adultos. El gatito, que luego cazarán ratones, salta ante un papel que vuela; los cabritos se topetean; pero ni los

gatitos juegan a topetarse ni los cabritos a saltar tras los papeles volantes. Además, hay juegos relativos a los diversos instintos: De lucha, predominio, familia, etc. Todo ello condujo a Gross a considerar que el juego tiene por finalidad el preparar para la vida adulta, a que los instintos se ejerciten y complementen para que el adulto los tenga a disposición en toda su eficiencia y plenitud. Así se explica, según Gross, que las especies que necesitan poco aprendizaje para perfeccionar sus rudimentarios instintos y para vivir sean las que juegan menos y las que tienen infancia más breve. Lo contrario sucede con el hombre, de variadísimas necesidades y predisposiciones y poseedor de la infancia más larga que se conoce.

La teoría del ejercicio preparatorio es una de las más sólidas que hay para explicar el juego; tiene dos ventajas innegables:

—Está en armonía con las concepciones acerca de los instintos humanos en general, los que son plásticos, modificables y se refieren a la vida total del individuo, no sólo a tal o cual actividad particular o tal o cual etapa del desarrollo.

—Explica bien por qué el niño prefiere unos juegos a otros y cómo ellos, que responden a tendencias heredadas, pueden asimilar armoniosamente lo que, sobre todo por imitación, se recibe del ambiente.

Sin embargo, no alcanza a explicar aquellos juegos que sirven no para la personalidad adulta sino para equipar y ayudar al niño para la propia infancia. Por eso, ha de ser complementada con otras teorías (5).

e) Teoría del ejercicio complementario según la cual el juego sirve para afianzar los hallazgos anteriores del niño, para consolidar las ganancias obtenidas, por medio de la repetición o del repaso.

Aunque aparentemente opuesta a la de Gross, esta teoría en realidad la complementa y perfecciona siempre que se admita que las repeticiones no tienen el carácter de trabajo impuesto —como en un adiestramiento— sino de libre actividad que enriquece la experiencia y, de este modo, prepara para el porvenir.

El autor de esta explicación es Carr quien, sin embargo, no la considera la única posible para el juego pues cree que éste tiene también una función catártica.

f) Teoría catártica. El niño tiene tendencias que buscan expresarse. Si se les diera salida seriamente, podrían producirse actividades inconvenientes, inmorales y antisociales. Pero el juego funciona como válvula de escape y seguridad pues permite que las tendencias se manifiesten en forma socialmente aceptable, no seria. Por ejemplo, el niño tiende, por su instinto de lucha, a golpear, herir y aun matar; la tendencia se purifica —catarsis quiere decir purga, purificación— al manifestarse como algo no serio, como un juego, por medio del box, la lucha, las oposiciones de bandos suscitadas inclusive por los profesores para provocar emulación (6).

El valor complementario de esta teoría ha sido confirmado por las investigaciones del psicoanálisis, dentro del cual el juego puede concebirse como una de las formas de compensación psíquica (7).

4. Los juguetes.

Son los medios o instrumentos que el niño utiliza para jugar y que lo estimulan a ello. Permiten dirigir el juego de modo deseable; por ejemplo, se dan bolitas para que se juegue en un parque donde una pelota podría ser impulsada hasta una calle por donde pasan muchos automóviles. Es importante determinar las condiciones que los juguetes deben reunir. Esta es la opinión de Claparède: “Un buen juguete debe ser un punto de partida; debe dejar lugar a la iniciativa del niño, ofrecer un alimento a su imaginación. Con frecuencia, los juguetes más sencillos son los que alcanzan mejor este fin. Los juguetes demasiado confeccionados, las muñecas que andan solas y dicen "papá" no divierten a los niños más que los otros y, con frecuencia, fuera del momento de admiración que producen al verlos por primera vez, divierten mucho menos. Y es que los juguetes no tienen más valor que el de las cualidades que la fantasía les presta; si tienen demasiadas cualidades por sí mismos, esto restringe las posibilidades de interpretación de que podrían ser objeto y, al propio tiempo, su valor lúdico disminuye” (8).

Pero los juguetes no deben servir sólo para estimular la fantasía sino también para que el niño se vaya acostumbrando a la realidad. Además, sencillo no ha de tomarse como sinónimo de feo o descuidado: El juguete debe ser sencillo, pero, al mismo tiempo, contribuir a que se forme el gusto estético.

En cuanto a las preferencias infantiles, Calzetti consigna las siguientes cifras sobre investigaciones realizadas en 770 niñas y 678 niños:

	Juguetes	Niños	Niñas
1.—	Pelotas	58 %	11 %
2.—	Trompos	35 %	4 %
3.—	Trenes y coches	30 %	10 %
4.—	Flautas y tambores	9 %	2 %
5.—	Cocinas y menajes	0,5 %	30 %
6.—	Muñecas	0,3 %	51 % (9)

5. Juego y educación.

Es evidente que el juego cumple muchas finalidades acordes con las de la educación. Por eso, el maestro debe utilizarlo juiciosamente, ya que es un medio que generosamente ofrece la propia naturaleza. Entre las funciones utilizables se hallan las siguientes (aquí prescindimos de las teorías, para ceñirnos simplemente a los hechos):

- a) El juego ayuda al desarrollo físico.
- b) El juego adiestra y aguza los sentidos.
- c) El juego estimula la imaginación (el palo de escoba se transforma en un brioso corcel; las mandíbulas del cordero, en pistolas). Muchas de las cualidades del juguete le son atribuidas por el niño con sentido animista; por ejemplo, la muñeca tiene dolor de muelas.
- d) Contribuye al desarrollo de la inteligencia (ajedrez, adivinanzas, etc.).
- e) Aumenta el espíritu de solidaridad, de cooperación, de lucha y competencia leales, de superación y de sociabilidad general. Será tarea del maestro el dirigir de tal modo el juego que el niño aprenda que el mundo no depende sólo de su voluntad, que precisa someterse a reglas y respetar los derechos ajenos; que para vencer se precisa de la cooperación mutua.
- f) Forma el carácter exigiendo sacrificio, tenacidad y resistencia ante ciertas pruebas, fijando responsabilidades y enseñando a obrar con justicia (10).

g) Enseña a disciplinarse, comenzando por el respeto leal de las reglas aceptadas. Para ello, el maestro debe ser tolerante con las pequeñas o grandes trampas utilizadas, a veces, para vencer. En este terreno, la tolerancia, aun mínima, no sirve sino para fomentar la aparición de espíritus desleales.

h) Da salida a tendencias antisociales por medios ficticios. Cuando el juego no es suficiente, el niño comete travesuras perjudiciales y hasta malignas. “Las travesuras constituyen casi siempre un derivativo del juego. Se observan sobre todo en los niños en quienes por las desfavorables condiciones del medio en que se desarrollan (v. gr. las habitaciones demasiado estrechas) o por la incapacidad de los padres, no pueden entregarse a los juegos, a expansiones propias de la edad. Entonces, el juego suele convertirse en travesura maligna o peligrosa (burlarse de personas mayores, hacer daño a la propiedad, mortificar a otros niños, entregarse a actividades peligrosas, etc.)” (11).

e) Alienta el espíritu creador, que debe ser impulsado por los profesores dentro de lo compatible con la libertad bien entendida y las necesidades de la disciplina y de los planes de estudio.

¿Cuáles juegos han de ser empleados por los maestros para poder alcanzar estas finalidades? No se pueden dar reglas rígidas en listas cerradas. El maestro demostrará su capacidad adaptando los diversos juegos a las capacidades de los niños y a los objetivos de la educación.

(1) V.: Fingerman, Lecciones de Psicología Aplicada a la Educación, pp. 231 — 232.

(2) Psicología del Niño y Pedagogía Experimental, p. 524.

(3) Esta clasificación y su explicación se encuentran en la obra recién nombrada, pp. 518 — 526.

(4) En la exposición que sigue nos atenemos fundamentalmente a lo que dice Claparède, en su obra citada, pp. 484 — 518.

(5) (Incluimos aquí la teoría según la cual el juego tiene por función el estimular el crecimiento. Crecer y perfeccionarse en lo corporal y en lo psíquico pueden concebirse perfectamente como preparación a la vida de adulto.

(6) Obsérvese que hay una diferencia fundamental entre la teoría atávica y la catártica; aquélla dice que el juego suprime las tendencias; ésta, que simplemente las canaliza.

(7) V.: Mira y López, Los Fundamentos del Psicoanálisis, pp. 80 — 87.

(8) Ob. cit., pp. 528 — 529.

(9) V.: Pedagogía General y Psicología Infantil, p. 171.

(10) “Sea el que se quiera el desdén que se profese por las escuelas inglesas, por el atletismo exagerado de sus alumnos, hay que discernir lo bueno y lo malo donde se encuentren. Id a asistir un día solemne bajo los majestuosos olmos de Eton, a un gran partido de cricket. Os quedaréis sorprendidos de la sangre fría, la destreza, la “dignidad de esta lucha de muchachos. Y pensaréis al alejaros entre la multitud: Cuando se trate de conducir hombres, de observar la ley y de hacerla ejecutar, de estar serenos en el asalto de los partidos, de los descontentos, de respetar a todo el mundo y de no temer a nadie, en una palabra, de tener carácter, este césped verde habrá hecho más que los temas y versiones” (Céllierier, citado por Calzetti, ob. cit., pp. 179 — 180).

(11) Aguayo: Tratado de Psicología Pedagógica, pp. 197 — 108.

CAPÍTULO XIV: LA CURIOSIDAD Y EL INTERÉS

1. Curiosidad y miedo.

La curiosidad es la tendencia a conocer, el impulso natural que lleva hacia los estímulos capaces de aumentar el conocimiento.

Si la curiosidad, con todo lo útil que es, se diera sola, conduciría a peligros inclusive contra la vida. Los cazadores, por ejemplo, suelen aprovecharse de la curiosidad de los animales para atraparlos. Pero, junto a la curiosidad, existe la salvaguardia del miedo que previene contra muchos peligros. Un niño ve una víbora; si sólo actuara la curiosidad, se le acercaría para verla y hasta tocarla; el miedo evita que así suceda.

Miedo y curiosidad están estrechamente unidos, lo que se advierte inclusive en los estímulos que los provocan: Son los mismos en cuanto a la naturaleza, pero distintos por su intensidad. La diferencia es de grado, no de esencia (un ruido leve despierta curiosidad; otro muy intenso, miedo) (1).

En la edad adulta, la prudencia derivada de la razón y de la experiencia, reemplaza en mucho al miedo instintivo. La evolución desde la infancia es paulatina, paralela a la madurez general. Como salvaguardia innata, el niño teme usualmente lo novedoso. Cambios al parecer insignificantes bastan a veces para que surja un aspecto nuevo suficiente para atemorizar. Por ejemplo, el niño que acogía alegremente a un padre, cuando éste se presentaba siempre sin sombrero, podrá manifestar temor al verlo por primera vez con esa prenda.

Pero la novedad es también excitante de la curiosidad, es decir, es un estímulo ambivalente que provoca un impulso y el freno correspondiente. Si éste no existiera, el niño se vería ante riesgos continuos.

Entre miedo y curiosidad suele darse un movimiento de vaivén. Por ejemplo, el niño se atemoriza y huye ante un perro desconocido; luego se detiene; cualquier movimiento del perro provoca nuevos intentos de huida; nueva detención en vista de que el ataque oscuramente temido no se produce; comienza el niño a acercarse cautelosamente; quizá se detenga y hasta retroceda todavía varias

veces; pero, al fin, concluye por acariciar al animal. En este caso, vence la curiosidad.

Otras veces, el vaivén comienza por ésta. Se da el ejemplo del niño ante un espantapájaros. De lejos, lo confunde con un muñeco cualquiera y se acerca confiado; pero luego, se asusta al darse cuenta de que es algo distinto y novedoso.

2. Curiosidad y educación.

Lo que la escuela ofrece al niño debe ser respuesta a la curiosidad que él siente, a sus ansias de conocer.

El niño no experimenta igual curiosidad, ante todo, sino que tiene un sentido de selección. Será labor del maestro la de establecer lo que los educandos desean conocer. Pero el maestro no ha de quedar atendido a lo que el niño, por sí mismo, pretende, sino que ha de suscitar y guiar la curiosidad de acuerdo a las necesidades educativas.

La curiosidad bien despertada y guiada es uno de los factores más eficaces de la educación activa pues el alumno participará gustoso en las investigaciones que sean necesarias para alcanzar los nuevos conocimientos. El profesor no relegará a los educandos a una posición pasiva, sino que los empujará a obrar solos.

Por eso, la curiosidad no ha de ser reprimida sino alentada. Ella se manifiesta por preguntas continuas, frente a las cuales hay que reaccionar con respeto y tolerancia, respondiendo de modo que se señale el camino de nuevas preguntas y de nuevas enseñanzas. Ellas dan agilidad e interés a las clases y evitan que el maestro quede reducido al papel de expositor frío y aburridor, atendido más a los planes y a los programas que a la situación mental de los alumnos.

3. El interés y sus clases.

Todo ser tiene necesidades. Cuando una de ellas se presenta, se buscan los medios necesarios para satisfacerla. Lo que es capaz de satisfacer la necesidad adquiere particular relevancia, se torna interesante. Por ello, se puede caracterizar al interés como el ligamen que existe entre el sujeto que tiene una necesidad y el objeto que él cree que puede satisfacerla.

Se dice “cree” porque, para que un objeto sea interesante, no es preciso que satisfaga realmente una necesidad basta que se crea que así es. De ahí que todavía haya quienes recurren a brujas y hechiceras para averiguar el futuro dañar a un enemigo o curar dolencias. Por eso, durante siglos, los enfermos se sometían a molestas sangrías para sanar, aunque, en la inmensa mayoría de los casos, el remedio era peor que la enfermedad.

El interés es una gran fuerza que mueve al individuo hacia el objeto adecuado a fin de conseguir que satisfaga la necesidad a la que se cree que se encuentra ordenado.

Suelen distinguirse en el interés un lado objetivo y un lado subjetivo. El primero corresponde al objeto interesante. El segundo, a la actitud interna con que alguien se dirige al objeto. Pero no hay que poner ambos aspectos en el mismo nivel de importancia pues la raíz se halla en lo subjetivo. Ese actúa como una linterna que, proyectada sobre los objetos, ilumina a unos y a otros no. Los objetos no se presentan luminosos porque tengan luz propia sino porque la reciben de una selección hecha por el sujeto. Lo que es de básica importancia para unos es indiferente para otros.

Se advertirá que entre interés y curiosidad existe gran afinidad. Pero el primero es más amplio porque se refiere a todas las necesidades y no sólo a la de conocer o interés intelectual.

Se pueden distinguir dos clases de interés. Uno es inmediato, directo; el otro, indirecto, mediato. Se llama interés directo a inmediato, el que se siente por un objeto que es capaz de satisfacer por sí mismo una necesidad; lo tiene el sediento, por el agua; el hambriento, por el alimento; el niño, por el juego; también el que ama una materia, cuando la estudia. Se llama interés mediato o indirecto el que se siente por un objeto que no satisface por sí mismo una necesidad, pero que es un medio para llegar a otro objeto que sí es capaz de satisfacerla y que es el que realmente interesa; así sucede con el cocinero de un hotel que prepara comida para ganar su sueldo que le servirá para satisfacer tales o cuales necesidades propias. Así sucede con el niño que desea ser el primero de su curso y que, para lograrlo, tiene que interesarse por una materia

que le disgusta, pero que le sirve para satisfacer su instinto de predominio y de prestigio.

4. Evolución de los intereses.

Claparède, cuya clasificación seguimos, distingue una edad de adquisición, hasta los 18 años, y otra de producción, que sigue a la anterior. Nos interesa especialmente la primera.

Durante ella, pueden distinguirse las siguientes etapas según los intereses predominantes:

a) Etapa de los Intereses perceptivos que va desde el nacimiento hasta comienzos del segundo año, más o menos. El niño se interesa por todo lo que estimula sus sentidos, en cuanto estimulante, sin interesarle su esencia: El dedo no le interesa como dedo, sino como algo chupable.

b) Etapa de los intereses glósicos, sigue a la anterior y se prolonga hasta los tres años, aproximadamente. El niño se preocupa especialmente por el lenguaje hablado; caza y colecciona palabras repitiendo inclusive las que no entiende.

c) Etapa de los intereses intelectuales generales, hasta los siete años, más o menos. Es la edad de las preguntas en que actúan ampliamente la fantasía y la inteligencia. Más que por la esencia de las cosas, se interesa por su utilidad. Dentro de estas líneas generales, el niño se interesa por todo.

d) Etapa de los intereses especiales, hasta los doce años aproximadamente. Los niños se interesan por ciertas cosas especiales. Ya se nota la diferencia por sexos.

e) Etapa de los intereses éticos y sociales, entre doce y dieciocho años. El niño se interesa por los vínculos sociales, por su puesto en el grupo, por las relaciones de todo tipo con sus semejantes, que antes existían, pero que sólo ahora son objeto de preocupación. También se interesa por los valores humanos que, dada la evolución alcanzada, puede encarar con juicios cada vez más abstractos, superando la moral puramente consuetudinaria que existía antes. Tiende a criticar porque su inteligencia desarrollada se lo permite (2).

5. Interés y educación.

El interés es uno de los pilares de la educación y uno de los hallazgos de valor permanente de Herbart.

El usar los intereses indirectos es tanto más difícil cuanto menor sea la edad de los alumnos. Pero la escuela ha de formar paulatinamente la capacidad de obrar conforme a intereses mediatos, que son los que predominan en la vida adulta para la cual hay que preparar a niños y a jóvenes. Cabe aquí recordar lo que se dijo al hablar de la atención voluntaria, ya que ocuparse de algo en virtud de intereses indirectos equivale a atenderlo voluntariamente. Los intereses directos se relacionan con la atención espontánea.

Dos corrientes se pueden señalar entre los educadores. Unos prefieren el esfuerzo y piensan que la escuela tiene por misión la de preparar al niño para las durezas de la vida; nada mejor para ello que obligarlo a que estudie y se sacrifique por lo que no le interesa directamente, aunque todo resulte un martirio. Otros, tomando en cuenta sólo los intereses pasajeros del niño y sus exigencias actuales, desean que toda la educación se lleve a cabo placentera y atractivamente, descartando el esfuerzo voluntario.

Estas posiciones son falsas de puro unilaterales y exageradas. Hay períodos vitales durante los que es imposible usar los intereses indirectos, que suponen razonamiento y sentido de la previsión, porque ni la inteligencia está madura ni formada la voluntad. Pero la situación no es permanentemente insuperable. Apenas sea posible, hay que iniciar la educación de la voluntad. Utilizar sólo lo atractivo llevaría a formar hombres inclinados a hacer lo que quieran y no lo que deben. Obrar conforme a la otra posición puede llevar a hacer odioso el propio bien.

Si algo puede echarse en cara a la Pedagogía actual es que relega a secundario lugar el bien, el deber cuyo cumplimiento requiere muchas veces que algunas tendencias naturales sean combatidas en homenaje a valores superiores. Por esta inclinación a la vida muelle, se desperdician magníficas ocasiones que la juventud brinda para inculcar altos ideales y se olvida que, como dijo Claudel, la juventud no ha sido hecha para el placer sino para el sacrificio.

Junto a los intereses innatos, provenientes de la evolución natural, se hallan los intereses adquiridos. Los primeros aparecen sin requerir de previo ejercicio y están ligados con las necesidades naturales del hombre. Los segundos resultan de la práctica y del adiestramiento y provienen de las influencias culturales, ambientales que sobre el alumno se ejercitan. Demos un ejemplo. Cuando se inicia el estudio de un idioma, los primeros pasos suelen ser aburridores; pero el estudio se torna interesante cuando puede ser aplicado a la lectura de obras literarias placenteras. Lo mismo puede afirmarse de la música clásica que, para ser gustada, requiere que se venza una primera etapa poco atractiva, en que se atiende para obtener buenas notas o, quizá, para aparentar una -cultura que no se tiene. Luego, la música clásica se torna interesante por sí misma.

Por tanto, una de las misiones del maestro será la de crear intereses loables y la de anular o compensar los intereses indeseables. Los intereses que el alumno tenga al cabo de sus estudios permitirán inferir si la educación recibida fue mala o buena.

Una de las fuentes del interés mediato es la emulación, el espíritu de rivalidad y supremacía. Pero habrá de evitarse que se presente el deseo de vencer a los demás por cualquier medio, aunque sean la deslealtad y el engaño. Tampoco se alentará que el alumno desee distinguirse más por el fracaso ajeno que por la superación propia. Para suscitar emulación, el maestro no ha de ser indiferente ante la conducta de sus alumnos; tiene que loar a los mejores, alentándolos, para que perseveren, y censurar a los malos, aunque siempre de tal manera que se incite a la superación y no se los aplaste definitivamente ni se los humille. Por ello, los castigos corporales u otros que, de cualquier modo, sean indignos, han de ser desterrados de la escuela.

(1) V.: McDongall, *An Introduction to Social Psychology*, p. 49.

(2) V.: Aguayo, *Tratado de Psicología Pedagógica*, pp. 176 — 183, y Claparède, *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental*, pp. 573 — 608.

CAPÍTULO XV: LOS REFLEJOS CONDICIONADOS

1. Naturaleza de los reflejos condicionados.

Los reflejos simples son reacciones hereditarias que se descargan ante la presencia de los estímulos naturales adecuados. Generalmente, sus centros no se hallan en la corteza cerebral.

Pero estas respuestas no son suficientes para asegurar la adaptación del ser a las circunstancias cambiantes del ambiente. A obtenerla contribuyen los reflejos condicionados. En esencia, éstos consisten en un estímulo artificial o señal que primitivamente no desencadenaba la reacción refleja, pero que concluye por provocarla al haberse establecido, por experiencia, ciertas asociaciones.

El ejemplo clásico es el de las secreciones salivares del perro. En el campo de los reflejos simples, las glándulas segregan ante la presencia del alimento — estímulo— en la boca. Supongamos que, antes de dar alimento, encendemos una luz y luego repetimos varias veces este experimento. Al cabo de un tiempo, el perro comenzará a segregar apenas vea la luz. Esta se habrá colocado en la misma condición que el estímulo natural en cuanto a la capacidad de causar la reacción.

Estos fenómenos son observables en la vida diaria. Por ejemplo, para que las primeras veces segregáramos saliva, era necesario que el limón estuviera en la boca. Posteriormente, bastará verlo y hasta quizá recordarlo, para que la salivación se produzca. Lo mismo sucede cuando, con el simple estímulo visual u olfativo de un plato apetitoso, la boca “se hace agua”.

El estudio científico de estos hechos fue iniciado a fines del siglo pasado por Sherrington, Thordike, Richet —con sus conocidos reflejos psíquicos— y Senchenof (1). Pero la tarea de la más amplia investigación y sistematización de estos fenómenos fue realizada por el fisiólogo ruso Pavlov, fundador de la escuela neurorreflexológica. Para él, “un conjunto de reflejos constituye la base fundamental de la actividad, tanto del hombre como de los animales” (2).

2. Diferencias entre reflejos simples y condicionados.

Las fundamentales son las siguientes:

Reflejos Simples	Reflejos condicionados
Eminentemente no cerebrales	Eminentemente cerebrales, por lo menos en la etapa de formación.
Hereditarios.	Adquiridos.
Se producen por un estímulo natural que es siempre el mismo.	Se producen por un estímulo artificial o señal, que puede variar hasta el infinito.
No caduca. Dura toda la vida pocas excepciones.	Caduca. Puede dejar de producirse, aunque se presente la señal.
Invariables y no adaptables	Variables y adaptables a diversas situaciones.

Muchas de estas diferencias no son absolutas sino relativas y graduales.

3. Condiciones de los reflejos condicionados.

Para que estos reflejos se formen, es necesario que se cumplan los siguientes requisitos:

- Que exista un reflejo simple o natural como base. En resumen, el condicionamiento no consiste sino en la sustitución del estímulo natural por la señal mediante la asociación de ésta con aquél.
- Que la señal preceda al estímulo natural. El reflejo condicionado no se forma cuando la señal es simultánea o posterior al estímulo natural.
- Que el animal se encuentre sano, sobre todo en su sistema nervioso donde se establecerán las nuevas asociaciones.

d) Que la señal reúna ciertos caracteres, especialmente que no sea permanente, ni demasiado frecuente ni demasiado espaciada (3).

4. La inhibición.

Toda la escuela pavloviana gira alrededor de los fenómenos de estímulo e inhibición. Esta ya se da en los reflejos simples y lo mismo sucede en los condicionados; consiste en que, aunque la señal se presente, la respuesta es reprimida y no se manifiesta.

La inhibición puede aparecer por varias razones entre las que son las principales: Las lesiones cerebrales, las enfermedades y sobre todo el que durante algún tiempo se haya presentado exclusivamente la señal sin adjuntarle, de vez en cuando, el estímulo natural.

Supongamos que un perro ya segrega jugos gástricos al escuchar un violín. Durante un lapso considerable, se toca el violín, el perro segrega, pero no se le da alimento. Al cabo, siendo ya inútil la preparación digestiva por medio de secreciones, el perro no responderá a la señal: Habrá inhibido la respuesta. El estímulo artificial podrá ser luego reacondicionado de nuevo y con más facilidad que la primera vez.

También puede acondicionarse el estímulo inhibitor de un reflejo simple, es decir, puede obtenerse que el estímulo natural no cause reacción porque se ha establecido una asociación inhibitora. Por ejemplo, si cada vez que un perro se lanza sobre un gato, le damos un golpe para que se detenga, al cabo de un tiempo no se lanzará sobre el gato. Esto se hace en la domesticación de muchos animales (4).

5. Irradiación y diferenciación.

Son otros dos fenómenos derivados de los de estímulo e inhibición.

Cuando un perro está adiestrado para reaccionar frente a cierta señal, suele reaccionar también ante otras señales, aunque no sean iguales, sino semejantes. Si segrega jugos ante el tañido de una cierta campana, los segregará asimismo ante el tañido de otra campana parecida. Si, entonces, seguimos dando alimento, llegará un momento en que el perro asimile una señal con la otra. A este fenómeno se le llama de irradiación: Los límites de la señal

se han extendido y como irradiado, ha habido una confusión de vibraciones nerviosas parecidas o cercanas.

En el caso anterior, el perro no tiene necesidad de distinguir las señales porque el resultado es el mismo. Pero si después, al tañido de una campana se da alimento, pero no al tañido de la otra, el perro se verá obligado a establecer diferencias y lo hará dentro de ciertos límites. La respuesta que antes era desencadenada por la segunda campana, será inhibida ahora. Este fenómeno se denomina de inhibición diferenciadora pues, como se ve, el perro distingue los estímulos parecidos para reaccionar ante cada uno como debe, dando respuesta o inhibiéndola.

¿Cuáles son los límites de esta inhibición? Varían según los animales y los estímulos. Por ejemplo, en el perro, la diferenciación de señales visuales coloreadas no es muy sutil; pero lo es la de sonidos. Según experimentos hechos, puede llegar a distinguir sonidos provenientes de varios instrumentos y, dentro de los originados por cada instrumento, notas plenas, bemoles y sostenidos; en algunos casos, se han distinguido diferencias de octavo de nota. También diferencia mucho el ritmo. Supongamos un metrónomo de cien oscilaciones por minuto; si las oscilaciones — y los golpes consiguientes— son en igual tiempo 96 o menos o 104 o más, el perro realiza la inhibición diferenciadora, es decir, se da cuenta del cambio de ritmo; pero si sólo se disminuyen o aumentan tres o menos oscilaciones por minuto, el perro reacciona como ante cien oscilaciones. Se mantiene insalvable el fenómeno de irradiación (5).

Si el perro, que tiene el cerebro poco desarrollado, verifica estas distinciones, otras mucho más delicadas serán hechas por el hombre, que tiene aquel órgano mucho más evolucionado y perfecto. La mayor plasticidad cerebral del hombre es la causa, según la reflexología, de la mayor adaptabilidad humana y de la inmensa variedad de reacciones ante toda clase de estímulos y de señales.

6. Clases de reflejos condicionados.

Como criterio rector de la clasificación, se utiliza el tiempo que media entre el estímulo y la respuesta.

a) Reflejos simultáneos son aquellos en que la respuesta sigue inmediatamente a la señal. Son los más frecuentes y fáciles de formar.

b) Reflejos retardados, denominados también diferidos, son aquellos en que hay algunos segundos entre la señal y la respuesta. Ejemplo: Si ante un perro encendemos una luz, que servirá de señal, veinte segundos antes de darle alimento y el acondicionamiento se produce, el perro esperará veinte segundos, después de producida la señal, para comenzar sus secreciones.

c) Reflejos residuales son, en esencia, iguales a los retardados, pero difieren en que el intervalo entre señal y respuesta es de varios minutos. Estos reflejos son difíciles de formar en los animales, porque requieren un cerebro bien evolucionado (6).

7. Reflejos condicionados y educación.

Pavlov y sus discípulos han intentado explicar todos los fenómenos psíquicos, reduciéndolos al esquema de los reflejos condicionados, es decir, reduciéndolos a fenómenos fisiológicos. Tal pretensión no puede ser admitida hoy; entre los dos tipos de fenómenos hay relaciones estrechas, pero también diferencias claras. Además, la neurorreflexología no puede explicar los fenómenos psíquicos superiores, las capacidades de síntesis, de iniciativa, de crítica, de creación ni las apreciaciones valorativas. Pero ha contribuido, sin duda, a aclarar muchos de los mecanismos relacionados con la formación de hábitos. También ha facilitado la comprensión de muchos fenómenos educativos, la formación de tipos de conducta, arrojando luz sobre los actos más estrechamente ligados con el funcionamiento nervioso.

Es interesante consignar que, cuando Pavlov y sus discípulos adelantaron en sus investigaciones, descubrieron que muchas señales desagradables por sí mismas se convertían en agradables al asociarse con estímulos naturales que producían un alto grado de placer. Por ejemplo, una leve corriente eléctrica es desagradable para el perro, que aúlla; pero si luego se le da una buena comida, la misma descarga, al cabo de un tiempo, provocará manifestaciones de alegría por haberse ligado con un placer mayor que, por así decir, anula y absorbe al desagrado (7). Pero los maestros tendrán en cuenta que también puede suceder a la inversa: Que un estímulo primitivamente agradable se torne odioso porque

se liga con otros estímulos desagradables de mayor intensidad; aquí, vence el lado negativo. Todos conocen casos en que materias de suyo atractivas concluyen por hacerse repulsivas porque las enseña un profesor odiado.

La plasticidad del sistema nervioso infantil es inmensa, por eso, los reflejos condicionados se forman en los niños con facilidad bastando, a veces, un solo acto, especialmente si está acompañado de una fuerte carga afectiva. Eso puede crear fobias, manías, rencores, desconfianzas que podrían evitarse con la prudente actitud de padres y maestros.

Experimentos realizados por Krasnogorski probaron que el aprendizaje es más fructífero cuando los estímulos son ofrecidos lenta y sistemáticamente, sin la compulsión del temor y de las amenazas (8). Cuando los estímulos son demasiado rápidos o se pretende imponerlos coercitivamente, pueden provocar desórdenes nerviosos y hasta verdaderas neurosis.

También son pedagógicamente relevantes las llamadas fases paradoxal y ultra paradoxal. En la fase paradoxal, “los estímulos más intensos resultan inefectivos para provocar el reflejo condicional y en cambio éste se elicitaba con estímulos más suaves (lo que aplicado al terreno de la práctica educativa significa que la violencia y la coacción exageradas pueden fallar en ocasiones en las que la suavidad y la paciencia obtienen el apetecido resultado). Tal fase se obtiene en los perros de experimentación cuando se introducen demasiadas variantes en la presentación serial de los estímulos. Tras de ella, la fase ultraparadoxal se caracteriza por la inversión del efecto de los estímulos condicionados: Los inhibidores actúan en ella como excitantes y viceversa. (A esto corresponde el denominado negativismo activo que con carácter automático se observa en algunos pacientes esquizofrénicos y que puede presentarse también en los llamados niños difíciles que propenden a hacer exactamente lo contrario de lo que se les indica). El conocimiento de estas fases regresivas del dinamismo psiconervioso es de suma importancia pedagógica y psiquiátrica y pone una vez más de manifiesto la extraordinaria importancia que tiene una correcta distribución serial de la estimulación y de las pausas de reposo para asegurar la óptima adaptación individual a las condiciones de su aprendizaje” (9).

La neurorreflexología ha demostrado también que esa mala seriación de estímulos y descansos, más que la intoxicación nerviosa o el trabajo intenso, es la causante de la fatiga (10).

Uno de los requisitos para el aprendizaje basado en reflejos condicionados consiste en que el cerebro esté en normal funcionamiento; cuando éste se halla intoxicado o, de cualquier otra manera, ha normalizado, como sucede con la fatiga, el sujeto no puede aprender bien.

No hay que olvidar que, en el hombre, uno de los estímulos condicionados más importantes es la palabra. El lenguaje es todo un sistema de señales que se asocian con señales anteriores y que facilitan la abstracción.

El esquema de los reflejos condicionados puede utilizarse para desarraigar hábitos indeseables al ligarlos a consecuencias desagradables que terminen ejerciendo una influencia inhibitoria. Supongamos que un niño tiene la costumbre de chuparse los dedos y que se desea extirparla; coloquemos entonces en los dedos una substancia desagradable; cuando el niño se los chupe, los retirará inmediatamente de la boca por el disgusto experimentado; quizá intente aún varias veces, chuparse los dedos: Siempre sentirá desagrado; al cabo de cierto número de estas experiencias negativas detendrá el movimiento antes de que la mano alcance la boca, para evitar lo que sabe que luego sucederá (11). Estas experiencias apuntalan lo que dijimos en el capítulo anterior en relación con la no indiferencia del maestro ante la conducta de sus alumnos: Un racional sistema de premios y castigos ayudará a consolidar las conductas deseables y a desarraigar las indeseables.

En cuanto a conductas más complicadas, Pavlov dice que es posible asociar una nueva señal a un reflejo condicionado ya bien fijo, creándose así un reflejo condicional de segundo grado; éste, a su vez, puede servir de base a un reflejo de tercer grado y así sucesivamente mientras la capacidad cerebral del animal lo permita (12).

(1) Un resumen de estos antecedentes, en Pavlov, Los Reflejos Condicionados, pp. 29 — 30.

(2) Id. Id., p. 35.

(3) V.: Id. id., pp. 149 — 152. Para redactar lo que sigue de este capítulo, también hemos utilizado ampliamente la Psicología, escrita por Smirnov, Leontiev y otros, pp. 47 — 73.

(4) Se dirá que aquí se trata ya más de instintos que de reflejos; pero, para Pavlov y quienes lo siguen, los instintos se reducen a reflejos. V. la ya citada obra de Pavlov, pp. 31 — 35.

(5) Roger, Elementos de Psicofisiología, I. pp. 91 — 92.

- (6) Soaza Ferraz, *Psicología Humana*, p. 102.
- (7) V.: Roger, *ob. cit.*, I, pp. 88 — 89 y Souza Ferraz, *ob. cit.*, p. 103.
- (8) V.: Koger, *ob. cit.*, I, pp. 33 — 94.
- (9) Mira y López, *Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente*, pp. 56 — 57.
- (10) V. *Id. id.*, pp. 55 — 56.
- (11) Un ejemplo similar en. *id. id.*, p. 57.
- (12) V. *ob. cit.* pp. 56 — 59.

CAPÍTULO XVI: LOS HÁBITOS

1. Qué son los hábitos.

Ante las situaciones que se repiten, podemos reaccionar por medio de capacidades hereditarias o de capacidades adquiridas. Entre las primeras, se hallan los reflejos y los instintos; entre las segundas, los hábitos.

Dwelschauvers considera que hay hábito siempre que se presenta una tendencia a la repetición o una resistencia al cambio. De esta concepción básica, el citado autor deriva la consecuencia de que hay hábitos en los animales inferiores y hasta en los vegetales, aunque no en los seres inanimados (por ejemplo, no se dirá que hay hábito en un alambre que, doblado una vez por cierto lugar, tiende luego a doblarse más fácilmente por el mismo), ya que esta forma de conducirse es consubstancial con la vida. Estos hábitos comunes a todos los seres vivos los denomina hábitos biológicos y están muy alejados del aspecto psíquico del problema, pese a que se trata siempre de tendencias adquiridas.

En cambio, los hábitos psíquicos son propios del hombre. Pueden ellos ser pasivos —como las horas de comer y dormir— o activos —sistema personal de estudiar—; en éstos ya interviene la capacidad individual de síntesis mental mientras en los primeros sólo se manifiesta la capacidad de adaptación a las circunstancias (1).

En vista de lo anterior, cabe aceptar la definición de Roustan, según el cual “llamamos hábito a una disposición duradera y adquirida para reproducir los mismos actos o sufrir las mismas influencias” (2).

En ella, se distinguen los hábitos pasivos de los activos. Los primeros, según decíamos, suponen una acomodación pasiva al medio, cuyas influencias uno se “habituá” a soportar adaptándose a ellas; por ejemplo, el acostumbrarse a vivir a gran altura o a soportar cierta humedad o temperatura. Los segundos resultan de una acción que se repite; por ejemplo, el escribir a máquina.

2. Diferencias entre hábitos e instintos.

Señalaremos las fundamentales, anotando que lo que se dice de los instintos puede, en buena medida, aplicarse a los reflejos.

—El instinto es hereditario, el hábito es adquirido.

—El instinto es específico, es decir, se manifiesta uniformemente en todos los miembros de una especie; el hábito es individual, dependiente de la experiencia y aprendizaje de cada uno.

—El instinto está preformado y alcanza fácilmente su perfección; el hábito implica un proceso de formación, más o menos largo.

—El instinto sirve para satisfacer las necesidades primordiales; los hábitos pueden referirse a otras finalidades» inclusive contrarias a la salud y hasta a la vida (uso de alcohol, estupefacientes, tabaco, etc.).

—El instinto es casi invariable mientras los hábitos son plásticos y, al menos en principio, modificables, anulables y sustituibles. Por eso, el hábito facilita más que los instintos la adaptación a las cambiantes situaciones del ambiente.

—El instinto es inconsciente mientras el hábito —por lo menos, el activo— supone intervención de la conciencia, aunque sólo sea en las etapas de formación (luego puede volverse inconsciente).

—El número de instintos es limitado, cerrado; el de los hábitos es libre y cambiante.

3. El proceso de habituación.

Comienza con el primer acto de la serie. En el proceso total, podemos distinguir dos etapas cuyos límites son imprecisos: La de formación y la de estabilización.

El hábito está ya potencialmente en el primer acto, si bien de hábito efectivo sólo puede hablarse cuando hay repetición. Esta facilita la formación y perfeccionamiento habituales y es corrientemente la causa principal de la habituación. Pero caben algunas observaciones: 1) Hay hábitos que quedan formados con el primer acto que crea la tendencia duradera a reaccionar de la misma manera; eso puede suceder especialmente cuando dicho acto fue acompañado de una fuerte carga afectiva; 2) Las repeticiones no son reproducciones mecánicas, absolutamente iguales de los actos anteriores; siempre hay algún perfeccionamiento, alguna variante, mayor estabilización

(cuando alguien aprende a andar en bicicleta, el undécimo acto es más perfecto que el décimo); no se pasa repentinamente de varias repeticiones iguales a la perfección total y definitiva; 3) la capacidad formativa de las repeticiones depende en mucho, a veces decisivamente, del tono afectivo adjunto; si producen agrado, el éxito se alcanza en breve tiempo, pero sucede lo contrario si hay desagrado; en este caso, puede suceder que pese a las repeticiones, el hábito no se forme (3).

En la etapa de estabilización, el hábito ya está formado y se ha adquirido la capacidad duradera de reaccionar de modo parecido ante las mismas situaciones. Pero la estabilidad nunca es completa pues las experiencias nuevas siempre provocan variantes, por pequeñas que sean. Es difícil, por tanto, distinguir la etapa de formación de la de estabilización; el criterio distintivo es meramente relativo al grado de perfeccionamiento que se obtiene de cada ejercicio; pero no es fácil asegurar cuándo se ha pasado de una etapa a la otra. Por ejemplo, podemos determinar claramente los momentos iniciales en el aprendizaje de la dactilografía, pero ¿cuándo podemos asegurar que el hábito ya está formado? La respuesta es difícil porque la experiencia enseña que siempre cada nuevo ejercicio perfecciona el hábito, aun el que consideramos ya estabilizado. Tomemos el caso de la natación: Llega un momento en que sabemos nadar, pero ¿acaso no perfeccionamos nuestra habilidad con cada nuevo acto?

4. Efectos de los hábitos.

Son los siguientes:

—El hábito disminuye la sensibilidad consciente ante los mismos estímulos porque éstos han perdido su novedad. Quien se habitúa a estudiar en medio de ruidos concluye por no oírlos ni ser inquietado por ellos.

—El hábito disminuye el nivel de conciencia. Los actos que al comienzo eran conscientes se van tornando inconscientes y hasta automáticos lo que quiere decir que la atención interviene cada vez menos. Cuando comienza el aprendizaje de la dactilografía, es atendido el movimiento de cada dedo; luego, los dedos se mueven automáticamente mientras puede atenderse algo distinto.

—Las actividades habituales se vuelven agradables pues ya no son acompañadas de la sensación de esfuerzo que se tenía en las primeras tentativas. Tales actividades pueden inclusive tornarse imprescindibles, sintiéndose desagradado al no realizarlas (así sucede con el fumar, beber, hacer gimnasia, estar limpio, etc.); por eso, se dice que los hábitos llegan a constituir una segunda naturaleza.

—El hábito produce confianza en relación con lo que se realiza exitosamente.

—En lo motor, los hábitos hacen que la actividad se torne más precisa y fácil, menos fatigosa y más rápida porque, a medida que el hábito se perfecciona, se eliminan los movimientos inútiles, se reduce el esfuerzo a lo estrictamente necesario, se conoce mejor el estímulo y se economizan energías.

—El hábito ayuda a coordinar mejor el saber teórico con sus aplicaciones prácticas (por ejemplo, la gramática con la redacción) y las distintas ideas entre sí (4).

5. Importancia de los hábitos.

Para reconocerla, basta la observación común. Quizá nuevos problemas, antes no resueltos, nos obliguen a acudir a la inteligencia; pero tal tipo de problemas es escaso respecto con el total de los que se presentan. La inmensa mayoría de ellos se refiere a situaciones ya conocidas a las que nos hemos adecuado, es decir, para las cuales ya tenemos respuestas habituales o, en su caso, instintivas o reflejas.

El hábito nos acompaña continuamente. Por hábito nos vestimos, tomamos tal o cual desayuno, trabajamos en algo, volvemos a casa, comemos a cierta hora, etc. Y en cada uno de estos hábitos mayores se insertan muchos otros de detalle; por ejemplo, de usar cuchara, tenedor y cuchillo; de aceptar ciertos platos y rechazar otros; de masticar sin ruido, etc.

Todo este trabajo se realiza sin mayor cansancio mental porque la conciencia apenas interviene; casi todo se ha mecanizado con las ventajas antes señaladas. Pero no hay que llegar al extremo de desear que todo se mecanice haciendo que siempre se obre por hábito. Eso equivaldría a deshumanizar al hombre. La

conciencia plena, la iniciativa propia y la libertad deben presidir nuestros actos más elevados. Los hábitos han de cultivarse no para que tiranicen a la persona sino para que estén a su servicio. Si sacan de la conciencia a ciertos actos ha de ser para dejar su sitio a otros más elevados.

Tenía razón William James al decir: “La gran cosa en toda educación es hacer de nuestro sistema nervioso nuestro aliado en vez de nuestro enemigo. Consiste en capitalizar y poner en algún fondo público nuestras adquisiciones, y vivir cómodamente a costa de los intereses de esos fondos. Por esto, debemos hacer automáticas y habituales, en lo posible, las acciones útiles que podamos, y guardarnos contra las acciones desconocidas que tienen probabilidades de ser desventajosas para nosotros, como nos guardaríamos de la plaga. Cuantos más detalles de nuestra vida cotidiana podamos abandonarlos a la custodia del automatismo que no cuesta esfuerzo, más nuestras potencias superiores del espíritu se libertarán por su propio esfuerzo” (5).

6. Hábitos y educación.

Se censura, con razón, a nuestras escuelas, por haberse limitado a instruir, a dar conocimientos teóricos y por no formar los hábitos debidos.

Los hábitos han de formarse siempre; pero debe sella escuela la que escoja los mejores para inculcarlos en los alumnos. Si este aspecto no se vigila y dirige bien, pueden aparecer hábitos perjudiciales provenientes de iniciativas y ejemplos indeseables.

Padres y maestros suelen cometer el error de dejar que los niños, por sí mismos, formen sus hábitos, dando como pretexto cada uno debe escoger lo que mejor le parece y que. en último caso, si un mal hábito se forma, ya habrá tiempo para corregirlo. Estas son ilusiones infundadas qué en el menos malo de los casos produce pérdidas de tiempo. El niño y el joven tienen que ser dirigidos, es decir, educados. Por otro lado, los hábitos hincan profundas raíces en la naturaleza humana, hasta tornarse necesarios; por eso, la tarea de desarraigarlos suele ser dura y, a veces, lindante con lo imposible. Si se pretende cambiar hábitos, de cualquier modo, se multiplicará el trabajo pues primero habrá que eliminar lo ya establecido y sólo luego implantar el nuevo molde de conducta. Se utilizarán

entonces los esquemas del des acondicionamiento y nuevo acondicionamiento estudiados en el capítulo anterior.

Los maestros deben tener en cuenta que no concluyen su misión al formar los hábitos buenos; estas formas de conducta no pueden abarcarlo todo; si lo lograran, mecanizarían exageradamente al alumno. Lo que ha de buscarse es un equilibrio a fin de que los hábitos faciliten las operaciones mentales superiores, sin reemplazarlas.

- (1) V. Dwelshauvers, *Traité de Psychologie*, pp. 119 — 129.
- (2) Roustan, *Lecciones de Psicología*, p. 450; subrayado en el original.
- (3) “Supóngase que enseñamos igualmente a cuatro gatitos a acudir como respuesta al llamamiento: psssiu, psssiu. Entonces comenzamos a ejercitar esta reacción a un gato por vez. Cuando el primer gato llega, lo acariciamos y le damos leche; al segundo, solamente lo acariciamos; al tercero lo desatendemos completamente y, al cuarto, le tiramos un balde de agua. Ahora bien, si solamente el ejercicio produce la perfección, deberíamos esperar que cada gato aprendiese igualmente a ejecutar la reacción de acudir al llamado más pronto y seguramente” (ejemplo de Gates y Thordike reproducido por Souza Ferraz en su *Psicología Humana*, pp. 130 — 131).
- (4) V. Dwelshauvers, *ob. cit.*, pp. 117 — 119 y Aguayo, *Tratado de Psicología Pedagógica*, p. 185.
- (5) *Principios de Psicología*, I, p. 131. El subrayado está en el original.

CAPÍTULO XVII: EL LENGUAJE

1. Qué es el lenguaje.

El lenguaje es un conjunto de signos por medio de los que expresamos nuestros estados de ánimo y nos comunicamos con nuestros semejantes.

Es una capacidad que, junto con la inteligencia a la que está ligada, diferencia fundamentalmente al hombre, de los animales. En gran parte, lo que el hombre expresa y comunica no es sino su pensamiento.

El lenguaje puede estudiarse desde distintos puntos de vista: Lingüístico, histórico, social, lógico, psicológico, etc. El aspecto que aquí nos interesa es el psicológico, pero al tratarlo será imposible dejar de referirse a los otros. Por ejemplo, en todo resaltaré el lado social, ya que en este aspecto. El lenguaje es un medio de relación cuya importancia no puede sino recalcarse; el lenguaje constituye una herencia cultural que recibimos y que luego transmitiremos; se lo adquiere del medio y nos sirve para vincularnos con él.

2. Los signos y sus clases.

Un signo es “un hecho percibido por los sentidos que evoca la idea de otro hecho no percibido o no perceptible. Así, el humo es el signo de un fuego que, indudablemente, no es invisible por naturaleza, pero que lo es provisoria y accidentalmente. Las lágrimas son el signo de una pena que, por naturaleza, escapa a toda percepción directa” (1).

Hay dos clases de signos: Naturales y artificiales. Se llaman signos naturales los que están ligados por la naturaleza misma a la cosa significada; por ejemplo, las nubes negras son signo de tormenta; un grito desgarrador es signo de dolor. Se llaman signos artificiales los que están ligados con el objeto significado por medio de vínculos creados por la costumbre o por convenciones expresas, vínculos que no son necesarios y que varían de acuerdo al tiempo, al lugar y a la cultura; así, la bandera es signo —símbolo— de la patria; la cruz simboliza la redención cristiana; la cruz verde representa un lugar de asistencia médica; las palabras, que son las que más nos interesan, significan ideas, sentimientos, etc. (La palabra “perro” simboliza a un animal; la base cultural variable queda patente por

el hecho de que la misma idea, según el tiempo y el lugar, se expresa con palabras diversas: Dog, chien, cañe, etc.).

De acuerdo a los signos que usa, el lenguaje puede ser natural o artificial.

También puede clasificarse el lenguaje, de acuerdo a los medios externos a través de los cuales los signos se expresan; desde este punto de vista, hay lenguaje mímico, gráfico y fonético.

Psicológicamente, el lenguaje más primitivo es el mímico, que se usa cuando no hay palabras a mano o se quiere darles cierto énfasis o teñirlas de especiales matices. Consiste en movimientos del cuerpo entero o de algunas partes del mismo, especialmente del rostro y de la mano.

El lenguaje gráfico consiste en dibujos o algo similar; aparece tempranamente en la historia, por ejemplo, en las cuevas que habitaban los hombres primitivos; también es temprana su aparición en la vida del niño, el que se expresa primero por dibujos que son representaciones de objetos y manifestaciones de estados internos; sólo luego ha de llegar ese dibujo especial que es la escritura actual.

El lenguaje fonético está constituido por sonidos; al comienzo, gritos y chillidos naturales, luego la palabra articulada, que es el punto más alto de la evolución humana.

Las clasificaciones desde los puntos de vista indicados se complementan entre sí. Por ejemplo, la palabra, que es un signo artificial, puede expresarse por movimientos —alfabetos de los sordomudos—, por gráficos o dibujos de letras y por sonidos.

Punto importante en la evolución de la especie y de cada individuo, es el de la aparición de la palabra escrita. Esta técnica de expresión ha ofrecido dificultades que fueron vencidas paulatinamente. Al comienzo, hubo un dibujo para cada palabra y ese signo estaba ligado a la figura externa de lo representado, por lo que lo abstracto se simboliza muy difícilmente. Se dio un gran paso adelante cuando el signo escrito se relacionó con los sonidos de la palabra hablada: primero se idearon signos para escribir los sonidos de las sílabas, como sucedió con la escritura babilónica; pero aun entonces, los signos fundamentales eran numerosos, en realidad varios centenares. Sólo desde hace unos tres mil años,

a partir del alfabeto difundido por los fenicios, se ligó un signo gráfico con cada sonido elemental; desde entonces, bastaron pocos dibujos, generalmente alrededor de treinta, para escribir todas las palabras de un idioma.

3. Origen del lenguaje.

Tres son hoy las teorías principales que tratan de explicar el origen del lenguaje.

La primera es la teoría de la invención según la cual el lenguaje proviene de una creación intencionada. La segunda, la teoría de la imitación, considera que la palabra nació por imitación de las cosas. La tercera, teoría de los sonidos naturales, supone que ciertas cosas provocaron sonidos naturales a los cuales aquellas se ligaron primero casualmente y luego de manera estable (2).

En realidad, estas teorías no se excluyen, sino que se complementan. Su defecto está en que cada una pretende explicar todos los fenómenos del lenguaje. Por ejemplo, la teoría de la invención sólo puede explicar algunos signos convencionales o algún lenguaje artificial, como el esperanto, pero no la totalidad del fenómeno, pues deja inexplicados los signos directamente ligados con la naturaleza. La teoría de la imitación deja de lado no sólo los signos naturales, sino otros que dependen de la invención y los relacionados con lo abstracto. Iguales reparos pueden hacerse a la tercera teoría.

Mucho se ha discutido también sobre el innatismo y el empirismo, es decir, sobre si la capacidad expresiva y comunicativa es innata o adquirida por la practicar. La cuestión puede solucionarse notando que, por un lado, el lenguaje supone una tendencia innata a expresar y comunicar y, por otro, que el contenido concreto depende del medio en que se vive, por lo menos en relación con los signos artificiales.

Hay que reconocer, sin embargo, que todavía hay que investigar mucho sobre estos problemas, antes de llegar a soluciones definitivas. El primer paso consistirá en evitar la confusión, en que se incurre frecuentemente, entre los aspectos históricos y los psicológicos de la cuestión.

4. Evolución del lenguaje infantil.

El niño comienza con el uso de signos naturales. Tales signos primero son de expresión, pero luego se convierten en medios de comunicación. Por ejemplo, el

niño siente hambre y llora; pero nota que, al oírlo llorar, acuden a él y lo alimentan; al cabo de un tiempo no llorará sólo porque tiene hambre, sino con la intención de comunicarlo y conseguir así ser atendido. Esta utilidad del lenguaje empuja continuamente a su ampliación ya que basta una palabra para expresar y comunicar lo que, con otros medios, costaría y tardaría mucho más.

Al referirse a la evolución del lenguaje, Piaget distingue dos grandes etapas, la egocéntrica y la socializada. En la primera, el niño se ocupa sólo de sí mismo sin que le interese mayormente el interlocutor; en la segunda, toma en cuenta a los demás, siendo el lenguaje un medio para estrechar vínculos, para comprender a los demás en un esfuerzo simpático.

El cuadro que sigue da una idea de las subetapas por las que atraviesa la evolución del lenguaje del niño.

I.— Fase egocéntrica.

- a) Repetición de las palabras oídas, así como de sonidos propios (da-da, ma-ma, etc.).
- b) Monólogo por medio del cual el niño "piensa" en voz alta, sin dirigirse a nadie en particular.
- c) Monólogo entre varios; hay, por ejemplo, varios niños, pero cada uno se preocupa no de conversar, sino simplemente de expresarse, aunque los demás no escuchen; sucede, a veces, que varios hablan al mismo tiempo, cada uno de su tema.

II.— Fase socializada.

- a) Información o verdadera conversación, en que las ideas se intercambian e interesan mutuamente.
- b) Crítica de ideas y de personas.
- c) Ordenes y pedidos.
- d) Preguntas (3).

En cuanto a la riqueza de vocabulario, ella depende tanto de la madurez personal como del medio ambiente en que el niño vive. En general, los niños

pertencientes a las clases más educadas tienen un vocabulario mucho mayor que el de los niños criados en ambientes poco cultos. Las siguientes estadísticas, que tienen mi valor medio aproximado, darán una idea de la evolución cuantitativa del vocabulario infantil. Se toman en cuenta no las palabras pronunciadas o usadas, sino las que son entendidas por el niño.

Estudios de la señora Smith Estudios de Terman

Edad	Número de palabras	Edad	Número de palabras
un año	2	ocho años	3.600
dos años	300	diez años	5.400
tres años	875	doce años	7.200
cuatro años	1,550	catorce años	9.000
cinco años	2.100	adulto medio	11.700
seis años	2.600	adulto superior	13.500 (4)

5. Lenguaje y educación.

La escuela debe ofrecer al alumno todas las oportunidades posibles para que use y perfeccione su lenguaje.

Si el idioma se adquiere especialmente por imitación, maestros y padres deben ser buenos modelos. Hay que advertir a muchos padres y hasta a algunos maestros de los jardines de infantes y de los primeros cursos de primaria que se guarden de imitar ellos el defectuoso, aunque agradable idioma de los niños menores: No debe ser el adulto el que tenga que hablar como párvulo sino precisamente a la inversa.

No han de tolerarse los defectos lingüísticos de los alumnos; hay que corregirlos antes de que adquieran y consoliden malos hábitos que luego serán muy difíciles de enmendar. Por olvido de esta verdad elemental, muchos profesores de secundaria y de los cursos superiores de primaria tienen que luchar por desarraigar malos hábitos que ya son antiguos en los alumnos, en los campos de la sintaxis, de la prosodia y de la ortografía.

Toda palabra significa algo. A cada signo debe corresponder un conocimiento o, de otro modo, los niños se convertirán en coleccionadores de palabras, en

papagayos que pronuncian cien palabras sin entenderlas. Combinar palabras no es lo mismo que combinar ideas y conocimientos; lo primero, cuando está solo, da lugar a un verbalismo hueco.

Para enseñar la correcta pronunciación, lo mejor es el silabeo lento y frecuente. En cuanto a ortografía, lo mejor es que intervenga en la fijación de las palabras el mayor número posible de sentidos. Es más aconsejable la vista que el oído. Se recomienda el uso de las copias (5).

Insístase en que el niño no lea mecánicamente sino en-tendiendo lo que lee. Para ello, lo mejor es la lectura silenciosa seguida de un interrogatorio sobre lo leído. No es lo mismo entender, o creer entender, las palabras que los pensamientos expresados por ellas. Para que se cale hondo, hay que insistir en la lectura lenta y. meditada, sin que se urja a los niños a batir récords de velocidad.

A través de la lectura y de la composición ha de buscarse la formación del gusto literario.

Inteligencia y lenguaje están en mutua dependencia. El segundo excita el desarrollo de la primera. Por eso, los sordomudos de nacimiento no desarrollan el pensamiento abstracto, aunque hubieran llegado a la edad de poseerlo y no existan otras anormalidades para explicar el retraso. Si luego el sordomudo es curado o, con técnicas especiales, adquiere el dominio de la palabra, el pensamiento se desarrolla rápidamente hasta alcanzar el nivel propio de la edad del sujeto.

El desarrollo de la inteligencia y del lenguaje tiene notable paralelismo. Los niveles intelectuales bajos corresponden a escaso desenvolvimiento idiomático, como se comprueba en los idiotas que o no aprenden a hablar o sólo adquieren pocas y elementales palabras. El lenguaje es buen recurso para investigar la inteligencia y para establecer los caracteres generales de la personalidad. Ya Buffon decía, con toda razón, que el estilo es-et hombre.

La posesión de un vocabulario rico, claro y preciso facilita mucho la comprensión de los temas explicados por el maestro (6).

Debe cuidarse también que el niño tenga oportunidad de expresarse con otros medios que no sean la palabra. Por ejemplo, el dibujo es uno de los recursos expresivos infantiles de gran importancia.

- (1) Ronstan, Lecciones de Psicología, p. 400.
- (2) V. Lindworski, Psicología Experimental, pp. 429 — 433.
- (3) V. Sonza Ferraz, Psicología del Niño, pp. 104 — 106.
- (4) Véanse, Hiñes, Educational Psychology, pp. 206 — 207 y Carlota Bühler, Infancia y Juventud, pp. 109 — 116 y 170 — 192.
- (5) Stossner, Psicología Pedagógica, pp. 287 — 288.
- (6) V. el artículo de Dorotea McCarthy, Language Development in Children, incluido en el Manual of Child Psychology dirigido por Carmichael, principalmente las páginas 476 y 546 —549.

CAPÍTULO XVIII: LA VOLUNTAD

1. El acto voluntario.

Hay fenómenos como las sensaciones, percepciones, recuerdos, conceptos, que se dan sin que se altere el mundo al que se refieren: Un objeto sigue siendo el mismo se lo perciba o no. Pero también poseemos una vida activa que, al implicar respuestas a los estímulos provenientes del mundo, tiende a modificarlo.

La vida activa, según quedó ya dicho, se inicia con los reflejos y los instintos, respuestas más o menos complejas y más o menos alejadas de la conciencia. También incluye luego a los hábitos, cuya etapa de formación suele ser consciente. Todas estas reacciones corresponden a situaciones ya vividas, que se repiten durante la existencia del individuo o de la especie.

La conducta consciente sólo se da en los actos que implican cierto planeamiento de medios y de fines, cierta novedad en el problema planteado, es decir, sólo se da en los actos voluntarios. Todo acto de voluntad, en cuanto tal, es consciente. Se encamina hacia algo previamente conocido, después de una deliberación y de la libre decisión; luego, como consecuencia, se suelen presentar movimientos externos que tienden a la realización de lo decidido.

En el fenómeno voluntario pueden darse antecedentes y concomitancias inconscientes. Pero el acto voluntario mismo es consciente.

Demos un ejemplo. Una persona va por la calle y, de pronto, se enfrenta con un perro rabioso. Se detiene o salta no reflexivamente, sino por instinto de conservación; varios reflejos se ponen en marcha; hay hipersecreción de las glándulas suprarrenales, aumenta la cantidad de azúcar en la sangre, se altera la presión arterial; todo el cuerpo se prepara para el gran gasto orgánico de la lucha o de la huida. Entretanto, la persona hesita sobre si se retirará o dará una lección al animal; considera qué puede hacer para zafarse de la incómoda situación en que se encuentra, sintiendo sobre sí la mirada de muchas personas atraídas por el suceso y viendo al frente al perro que persista en su actitud agresiva. Recuerda entonces que los perros suelen retirarse cuando advierten que se hace ademán de recoger una piedra; pero ¿qué sucederá si el ardid

fracasa? Al fin, levanta una piedra y marcha contra el animal. He aquí un acto voluntario al que se subordinan reflejos, instintos y hábitos.

2. Etapas del acto voluntario.

El ejemplo anterior ya muestra mucho; así, que el acto no es instantáneo, sino que pasa por ciertas fases y supone algún tiempo, por breve que sea. Todo acto voluntario implica alguna preparación y la intervención de variados antecedentes.

Una distinción de etapas cumple finalidades especialmente didácticas pues, en la realidad, todas las fases integran un todo continuo en que una parte se inserta en la otra; la anterior no sólo prepara, sino que, en cierto sentido, contiene ya a la posterior. Pero pueden hacerse ciertas distinciones mediante un análisis que, si es acompañado por la retrospectiva de actos voluntarios, evitará que se llegue a separaciones tajantes y a un esquematismo que falsee la realidad.

Es ya clásico distinguir las siguientes cuatro etapas (1):

a) Presentación de motivos y causas. Los motivos son los sentimientos que actúan y los fines buscados con la acción voluntaria; tales fines se dan, por tanto, sólo en el fuero interno de quien ha de decidirse, pero no todavía en el mundo externo. Por ejemplo, son motivos el agrado que producirá una excursión campestre o el bien resultante de un acto de comprensión o generosidad. La conducta futura es prevista y anticipada en el acto voluntario lo que supone una distinción fundamental con otros fenómenos de la vida activa. El motivo tiene una carga afectiva que lo torna atractivo. Ahora suele denominarse valor: Es aquello que el acto voluntario tiene como objetivo (2).

Las causas a que se refiere el título de este párrafo son las causas eficientes, las fuerzas y condiciones, fenómenos representativos y afectivos que pueden servir para alcanzar el fin deseado (3 y 4).

b) Examen y ponderación de motivos y causas. El acto voluntario es mentalmente anticipado. Antes de que se tome una decisión, se enjuician motivos y contramotivos que luchan entre sí. Si se ha de ir a una excursión campestre, se tiene en cuenta el agrado que ella producirá; pero también las dificultades que habrán de vencerse y la satisfacción, a la que se tendrá que

renunciar, del descanso tranquilo en el hogar. Desde luego, no se examinan ni sería posible hacerlo, todas las razones. Si alguien, antes de obrar, pretendiera conocer exhaustivamente todos los motivos y causas, con sus antecedentes e implicaciones, pasaría su vida sin concluir el examen. Son ponderados conscientemente sólo los aspectos que se consideran fundamentales. También pesarán mucho, quizá decisivamente, elementos inconscientes, antecedentes habituales e instintivos que escapan al análisis consciente actual.

La contraposición de motivos y causas y la deliberación sobre ellos son tan esenciales que, cuando no existe conciencia de ellas, tampoco la hay de que la voluntad hubiera intervenido en el acto, al menos plenamente. Así sucede, por ejemplo, cuando damos respuestas sumamente rápidas, aunque tengamos conciencia del significado de ellas. Entonces, suele presentarse un solo motivo que, por especiales circunstancias, es tan poderoso que arrastra enseguida a la personalidad entera, antes de que haya deliberación, pues ésta supondría la actuación de contramotivos.

Sin embargo, habrá ocasiones en que la rapidez de la respuesta no será suficiente para afirmar que no ha habido deliberación, ya que ésta puede ser veloz.

La deliberación recae no sólo sobre los fines perseguidos sino también sobre los medios utilizables para alcanzarlos.

c) La decisión viene luego y resuelve si ha de hacerse o no lo que se había propuesto. Es el momento más característico de la voluntad y consiste no sólo en querer sino también en querer hacer.

Este momento relievra dos problemas: El del yo y el de la libertad.

El acto voluntario pone en evidencia que el yo no actúa como espectador pasivo de la corriente de la conciencia sino como quien puede dirigirla y alterarla. El yo se presenta no como determinado sino como determinante.

Además, aunque empujado o reprimido por fuerzas contenidas en los antecedentes que se presentan, el yo, en el momento de la decisión, se muestra con capacidad de libre elección, como no fatal ni inevitablemente ligado a esta o aquella solución. Hay conciencia directa y evidente de que el yo no desempeña

igual papel cuando es arrastrado por reflejos e instintos que cuando sopesa y elige. Es verdad que no en todos los actos voluntarios se tiene conciencia de que se ha elegido con igual grado de libertad; pero si el acto es realmente voluntario, incluye la conciencia de la libertad, por pequeña que sea, frente a las fuerzas determinantes que actúan. Una de las formas en que la libertad es intuida es por la conciencia de que se pudo obrar de otro modo.

d) Ejecución del acto. La voluntad se manifiesta generalmente por medio de un acto externo (5). Para la ejecución del mismo, es importante el recuerdo de las imágenes anestésicas o de movimiento y ópticas, a fin de adecuar los cambios corporales al objetivo buscado. Son voluntarias, previstas, sólo las líneas generales a las cuales quedan subordinados los movimientos reflejos, instintivos y habituales. Estos fenómenos quedan, por así decir, bajo la dirección voluntaria, integrando la conducta libremente elegida.

La comprobación de que lo psíquico repercute sobre lo corporal nos lleva a un terreno que no es estrictamente psicológico, por lo menos hoy; al terreno de las relaciones entre lo psíquico y lo fisiológico, entre lo espiritual y lo corporal, a investigar la unidad superior cuerpo - alma, que es el hombre. Se destaca así el hecho de que la Psicología no lo es todo y de que la solución de muchos problemas requiere estudios posteriores, que corresponden a otras materias. Este problema ya podía plantearse en el capítulo de las sensaciones pues entonces se vio que los órganos corporales eran condición para que los fenómenos psíquicos se produjeran.

Muchas veces, el acto voluntario no busca manifestarse en movimientos corporales ni tiende a modificar el mundo externo pues se refiere a los propios fenómenos psíquicos. Es el caso de la atención voluntaria con la que simplemente se tiende a colocar algún objeto en el foco de la conciencia. Así ocurre cuando la fantasía es dirigida y estructurados sus elementos conforme a un plan previamente trazado por la voluntad. Se da también cuando se trata de dirigir toda la actividad psíquica o excluir de la conciencia algún contenido molesto.

3. Deseos y tendencias.

Los complejos requisitos que debe cumplir un acto para que sea voluntario hacen que éstos sean escasos frente a las reacciones reflejas, instintivas y habituales.

Hay actos en los cuales la finalidad es oscura, apenas presentida. Hay otros en que existe plena conciencia del fin, pero no hay decisión terminante ni ánimo de ejecución. En ambos casos, sólo se cumplen algunos de los requisitos del acto voluntario. Entonces se habla de impulsos, tendencias, inclinaciones, apetitos, deseos, etc. Aunque incompleta, esta enumeración deja suponer lo difíciles y sutiles que son las diferencias entre tales fenómenos. Nos ocuparemos sólo de las tendencias y los deseos que son claramente distinguibles y en cuyas zonas intermedias pueden colocarse la mayoría de los otros.

La tendencia es, según Janet (6) “una disposición a responder a una excitación determinada con determinadas reacciones”. Pueden ser innatas o adquiridas. Suponen inclinación a alcanzar un fin sin que se tenga clara conciencia de éste. La tendencia tiene sus raíces en lo infraconsciente y no supone la participación total del yo. Inclusive, hay tendencias que aparecen como algo molesto, ajeno y hasta contrario a lo consciente; algo contra lo que la conciencia ha de luchar para reprimirlo (7). Las tendencias poseen una fuerte carga emotiva: Poderosas oleadas de amor o de odio, de atracción o de repulsión, arrastran a actuar sin previa deliberación ni decisión conscientes. Las tendencias instintivas se hallan incluidas en este grupo.

El deseo supone clara noción del fin buscado, es decir, es consciente, el yo participa en él (deseo de poseer un automóvil, de comer el plato preferido, etc.). Pero el deseo, por lo menos mientras es sólo tal, se diferencia del acto voluntario porque implica la decisión de llevar a cabo algo: Se queda en el fuero interno aunque lo que se desea pertenezca al mundo externo. Como dice Messer (8), el deseo es un querer, sin querer hacer, es un acto voluntario que se queda a medio camino.

4. Voluntad y educación.

La educación busca formar al hombre completo, no sólo al espíritu o al cuerpo ni menos sólo tal o cual capacidad. Podría, pues, decirse con gran parte de razón, que la tarea educativa busca formar la voluntad ya que esta supone la buena

calidad de los fenómenos representativos y afectivos, adecuada reserva de instintos dirigidos y de hábitos y un cuerpo capaz de transformar en realidad lo que internamente se ha decidido.

Puede suceder que, aunque los fenómenos psíquicos se hallen aisladamente bien formados, no marchen de acuerdo entre sí y hasta se opongan; que las ideas combatan con los sentimientos; los instintos, con los valores sociales; las inclinaciones carnales, con los ideales de perfección espiritual. Puede suceder que se conozca el bien y, no obstante, se obre el mal. Por eso, no todo es cuestión de formar las funciones aisladas; hay que integrarlas y armonizarlas a fin de que todas colaboren en lo posible a producir buenas y eficaces decisiones voluntarias.

Esta educación total es más difícil que la dirigida a ciertas capacidades particulares. ¡Ojalá pudiera formarse la voluntad con métodos tan fáciles como los que se usan para enseñar a leer y escribir! Este último problema es muy fácil al lado del otro. Sin embargo, algunas indicaciones pueden darse, ya que no un método en sentido estricto.

El mejor medio formativo es la disciplina, entendida como racional ordenamiento de actividades para alcanzar el fin propuesto. La disciplina forma la voluntad y, de rebote, es formada y sostenida por ella. Interviene la voluntad porque aquí hablamos de la disciplina racional, basada en la inteligencia de fines y de medios, y no de la que resulta de la mera imposición externa. Cabe referirse ahora a la heteronomía y a la autonomía de la voluntad. Voluntad heterónoma es la que depende de imposiciones hechas por algo o alguien ajeno al sujeto. Autónoma es la que depende de la propia y libre decisión del sujeto. No hay por qué contraponer radicalmente ambas formas, como lo hacen algunos educadores. Ellas se complementan y armonizan, cuando conservan su propio lugar. Las imposiciones externas exageradas ocasionan rebeldía o hipocresía, que no son sino formas perjudiciales y de bajo nivel, de ejercer una mal entendida autonomía. Pero, por otro lado, es imposible que siempre y para todo tengamos una decisión completamente propia: Siempre recibimos algo de los demás; no nos apoyamos sólo en lo nuestro. De lo que se trata es de que siempre haya realmente un acto de voluntad, es decir, una decisión fundada y libre, inclusive cuando no todas las razones de ella sean totalmente comprensibles. La

aceptación personal es básica en la disciplina a fin de que ésta no sea respetada sólo cuando hay vigilantes presentes. La propia convicción es siempre la mejor ayuda de la disciplina.

Los premios y castigos, cuando son racionalmente empleados, son otro recurso valioso, porque envuelven fuerzas atractivas y repulsivas en relación con ciertos fines. Lo más perfecto es que el bien sea buscado por sí mismo, por su propio valor. Pero esa perfección es difícil, cuando no imposible de lograr, en la práctica, supuestos la edad y el desarrollo de los alumnos. Es muy difícil inclusive en los adultos. En todo caso, si se exige más de lo naturalmente exigible, se corre el riesgo de no alcanzar los fines anhelados porque no se utilizaron los medios aptos. Además, ya en el campo teórico, el obrar por premios y castigos no puede considerarse malo por sí mismo; no supone sino la aplicación del principio de justicia, según el que no hay que tratar a todos de igual modo. Algo distinto es que los ideales se tuerzan de tal manera que sólo interesen los premios y castigos y no los fines por los cuales ellos se dan.

Hay que instruir a los alumnos claramente acerca de lo bueno y de lo malo, para que no se equivoquen en los fines de sus acciones. A ello tienden la instrucción religiosa, moral y cívica. Es verdad que no basta conocer los ideales para cumplirlos: El conocimiento no es suficiente por sí solo, pero es necesario, es ineludible para que la voluntad sepa a qué atenerse. De otro modo, con perfecta buena fe, pueden cometerse actos reprobables. Una instrucción bien orientada hará que la excusa de la buena fe valga en el menor número posible de casos.

El trabajo bien realizado adiestra por sí solo a la voluntad a vencer dificultades y a cumplir las obligaciones contraídas.

Se han de formar hábitos porque facilitan la acción de la voluntad.

La educación empleará todos los medios legítimos para que los fines loables sean atractivos y operen como fuerzas positivas y para que lo censurable cause repulsión. Muchas veces —hay que reconocerlo— se falla en esto y se obtiene lo contrario de lo deseado: Los fines laudables, al asociarse con ciertos estados de ánimo o ciertas circunstancias, se tornan repulsivos, y atractivos, los fines censurables.

5. Temperamento y carácter.

El temperamento es la forma primitiva de reacción, condicionada por la constitución corporal. La biotipología moderna ha confirmado la antigua intuición según la que la conformación física condiciona las reacciones personales. Por ejemplo, se sabe que las personas delgadas y nerviosas tienden al ensimismamiento, a moverse entre los polos de la delicadeza y de la indiferencia sentimentales. Las personas de formas redondeadas son aptas para sintonizar con el ambiente, abiertas a las influencias del medio y cálidamente afectivas.

Pocas veces se obra sólo de acuerdo al primer impulso. La educación, en sentido amplio, ha creado instancias que desfiguran y enmascaran los impulsos primitivos. La vida social impone ciertas inhibiciones. La civilización, en buena medida, no es sino este proceso de domesticación de los impulsos primarios que se manifiestan más directamente entre los salvajes y los niños, y tanto más cuanto menores, sean éstos últimos.

La manera de reaccionar adquirida, pero que se edifica sobre la base del temperamento, se llama carácter el cual es “la dirección inteligente y el control consciente de la conducta humana, bajo la influencia de principios moralmente correctos”, como dice Kelly (9). Es el conjunto de rasgos que mostramos y que nos “caracterizan”. El carácter supone la intervención de la voluntad. Por eso, si alguien es capaz de sobreponerse a sus tendencias primarias, de dominarlas y dirigir las, decimos que tiene fuerza de carácter.

Entre los varios defectos de la escuela actual, está el escaso lugar que concede a la formación del carácter, preterida ante la primacía que se concede a lo intelectual. Se requiere volver hoy a inculcar una buena dosis de ascetismo y de subordinación al deber, contra la inclinación a dar libre curso a las tendencias primarias.

A ese objetivo deben tender los otros. A eso debe encaminarse el esfuerzo educativo.

(1) V. Especialmente Roustan, Lecciones de Psicología, p. 464.

(2) El motivo, entendido como fin buscado, como causa final, es puesto en relieve especialmente por Lindworski, Psicología Experimental, p. 369. Nos atenemos a esta concepción porque tiene la ventaja de poner en relieve el finalismo valorativo del acto voluntario, que es esencial para comprenderlo. Siempre que, a partir de concepciones puramente naturalistas, sólo se toman en cuenta las causas eficientes, se concluye por no poder explicar ni comprender lo que es el acto voluntario.

- (3) Al tratar de la primera etapa, Roustan habla de motivos y móviles y, en nota, aclara: "Los motivos son de orden intelectual, son representaciones, ideas; los móviles son de orden afectivo (atracción de un placer, miedo que inspira el sufrimiento, etc.)" (ob. cit., p. 454; subrayado en el original). Pero enseguida y con razón advierte que tiene mucho de artificial el distinguir móviles y motivos, aspectos representativos y afectivos pues, en la realidad, se dan integrando un todo. Por eso, parece mejor la distinción sostenida por Lindworski. En todo caso, quede establecido que, en los antecedentes del acto voluntario, se encuentran los más variados fenómenos, sean conscientes o inconscientes.
- (4) V. Müller, *Psicología*, pp. 183 — 184.
- (5) Messer considera que el acto externo a la conciencia o ejecución de lo que se ha decidido no es parte del acto voluntario sino consecuencia del mismo. V. *Psicología*, p. 368.
- (6) Citado por Lavaissière, *Psicología Experimental*, p. 188.
- (7) Sobre este tema, véanse Guerrero, *Psicología*, pp. 257 — 261 y Stossner, *Psicología Pedagógica*, pp. 256 — 282.
- (8) V. ob. cit., p. 366.
- (9) *Psicología de la Educación*, I. p. 17.

III PARTE: PSICOLOGÍA SOCIAL

CAPÍTULO I: EL HOMBRE Y SU MEDIO

1. Psicología social.

Ya Aristóteles decía que el hombre es un ser social, imposible de ser explicado y comprendido fuera del grupo de que forma parte. La sociedad influye sobre el individuo y éste, a su vez, influye sobre ella.

La Psicología social estudia los fenómenos psíquicos resultantes de la interacción entre los seres humanos (1). Para evitar confusiones, hay que insistir en que la única conciencia real es la del individuo. La conciencia social o de grupo no es sino una abstracción, lo común de lo que piensan, sienten y quieren los miembros de una sociedad, de una clase, un sector cultural, etc. No hay nada real que corresponda a aquello que algunos autores denominan conciencia colectiva como distinta —para algunos, superior— a la conciencia individual.

De lo anterior, resultan claras las relaciones que la Psicología social mantiene con las ciencias sociales, en general, y especialmente con la Sociología. Las implicaciones mutuas son corrientes, lo que ha dificultado el deslinde claro de los campos pertenecientes a cada ciencia.

La Psicología Social es tan importante que, sin designarla con tal nombre, varios de los aspectos que le pertenece han sido ya tratados en esta obra. Tales aspectos serían incomprensibles si no se tuviera en cuenta que todo ser humano pertenece a una sociedad e integra numerosos grupos. Hay procesos de adquisición, de elaboración interna, de decisión, de valoración, de expresión, etc., que suponen necesariamente la existencia de grupos sociales y la mutua influencia entre los individuos que los componen.

La influencia que los demás tienen sobre cada uno puede ser advertida por cualquier persona, sin necesidad de que se hagan estudios especializados. Por ejemplo, la familia determina claramente nuestra manera de ser, sentir y obrar; lo mismo sucede con varios otros grupos de que formamos parte, más o menos estrechamente, como el escolar, el económico, el nacional, el Religioso y hasta

el que depende del barrio o de la calle en que vivimos. Los medios de comunicación, tan desarrollados hoy, nos permiten ponernos en relación estrecha con sectores de que, de otro modo, estaríamos muy alejados. Nadie puede poner en duda la importancia que el ambiente hoy tan ampliado, tiene para determinar la Psicología diferencial: del sexo, edad, clase social, complejos, actitudes, etc. Todo ello, sin detenernos en algo fundamental: Los valores culturales con los que nos identificamos en virtud de la presión del medio.

Nuestra personalidad es una resultante de la coactuación de las capacidades individuales heredadas y del medio ambiente en que nos desenvolvemos, siendo imposible determinar de manera matemáticamente exacta, lo que en ¡nosotros proviene de una u otra fuente. Es obvio que las influencias del medio social son mucho más importantes que las del medio natural, especialmente en los grupos evolucionados.

Hay que recordar aquí, para explicar la importancia que se da al medio, que uno de los objetivos primarios de la educación es el de alcanzar la adaptación de la persona al grupo social de que forma parte; eso supone no sólo el conocimiento de aquello a que nos tenemos que adaptar, sino también el haber recibido su influencia modeladora. Para llegar a adaptarnos, hemos de ir recibiendo los estímulos sociales —la educación se sirve fundamentalmente de ellos— a lo largo de toda la vida y especialmente en las etapas de desarrollo.

2. Las actitudes.

La actitud es una disposición a captar el mundo y a reaccionar ante él más de una manera que de otra. Así, hay personas que tienden a la violencia, otras que son apáticas, otras muy equilibradas, etc.

Las actitudes o tendencias dependen, por un lado, de factores hereditarios que, en cuanto tales, son inmutables; pero, de otro lado, de la sociedad en que vivimos, de la experiencia que en ella hubiéramos recogido.

Citemos un ejemplo:

En similares condiciones hereditarias, no serán iguales las actitudes de dos alumnos si el ambiente y las experiencias de uno son muy diferentes de los del otro. Si uno de los alumnos es hijo único, mimado, capaz de imponer sus

caprichos a padres débiles y complacientes, de sectores económicos acomodados, bien alimentado y sano y ha vivido en una casa atractiva, no tendrá las mismas actitudes que otro alumno, que tiene varios hermanos, fue sometido a disciplina dura, primero por los padres y luego por los hermanos mayores, vivió en un hogar en que las estrecheces eran comunes, las habitaciones pequeñas e insuficientes, la comida pobre y siempre igual.

Para formar las actitudes, cuentan todas las influencias recibidas, desde las más tempranas etapas vitales hasta las más recientes. Cuenta, por tanto, también el ambiente actual, presente. Por ejemplo, no es la misma la disposición cuando se está participando de un reñido y brusco partido de fútbol, que cuando se oye un sermón convincente acerca de la tolerancia y la comprensión hacia los demás.

Que las actitudes dependen en mucho del medio puede también demostrarse acudiendo a las influencias de la nacionalidad. Bastará, por ejemplo, analizar la forma contrapuesta con que un estudiante chileno y otro boliviano encaran el problema de la mediterraneidad de nuestro país.

3. Los prejuicios.

Son opiniones que formamos sin contar con el conocimiento suficiente, sin haber investigado bien las bases en que se asientan.

En la formación de los prejuicios —fuerza enorme en la determinación de la conducta— intervienen fundamentalmente factores sociales, las influencias que vienen del medio y el lugar que en el mismo ocupamos. Estamos dispuestos a aceptar y apoyar ciertas opiniones y a rechazar otras, sin que se nos ocurra hacer previamente un análisis de las razones para inclinarnos en un sentido u otro. Pensamos, sentimos y actuamos de cierta manera simplemente porque en el medio en que vivimos se hace lo mismo.

Eso no sucede sólo respecto a los individuos, sino a grupos sociales enteros, en los cuales reinan los prejuicios más diversos. Ellos no pueden ser resueltos por medio de discusiones objetivas o de análisis científicos, precisamente porque no se trata de juicios lógicos, sino de prejuicios en los cuales es muy grande la influencia de los factores irracionales y emotivos.

Sucede también en épocas enteras que aceptan como obvio y verdadero, como algo tan evidente por sí mismo que ni siquiera necesita de pruebas, lo mismo que en otras épocas se considera absurdo, también sin necesidad de probarlo. Piénsese, por ejemplo, en las concepciones que se han tenido sobre el poder real en el siglo XVII y en el XX y se advertirá hasta dónde llega la importancia de los prejuicios.

Por lo demás, no necesitamos recurrir a la historia para demostrar la repercusión de los prejuicios en toda la conducta, la facilidad con que se aceptan y la dificultad para eliminarlos o modificarlos por factores estrictamente lógicos; nos basta observar lo que sucede alrededor de nosotros en los más variados aspectos: En cuanto a la religión que profesamos y a la distinta que profesan otros; en cuanto a la raza —ni la unanimidad de la ciencia ha hecho desistir a los racistas convictos—; en cuanto a los derechos de cada nación; inclusive, hasta respecto al club deportivo favorito o al atleta al que admiramos. Todo ello, sin hablar de otros aspectos en que podría argüirse que los vínculos naturales o los intereses sirven de explicación parcial de los prejuicios, como sucede en cuanto a la adhesión que prestamos a nuestros padres e hijos o a la forma en que defendemos los derechos propios de la clase social o económica a la que pertenecemos.

4. Relaciones sociales directas e indirectas.

La influencia de la sociedad en nuestra conducta es cada vez más variada porque son cada vez más variados los grupos con los que mantenemos relaciones. A medida que cada individuo crece en edad y que la humanidad entera evoluciona, los grupos primarios y las relaciones directas comienzan a disminuir proporcionalmente mientras aumentan las relaciones indirectas, con grupos sociales secundarios.

En los grupos primarios, las relaciones se producen entre personas presentes, que se conocen, que están individualizadas por nosotros. Tal sucede, por ejemplo, con la familia, la vecindad, la escuela, el grupo de juego o de trabajo, de los que se forma parte. Estos grupos tienen funciones de procreación, de disciplina, de conservación y transmisión de ciertos valores, de producción, etc. (2).

Estos grupos no aumentan mucho en número de una generación a otra o de una edad a otra. Pero no sucede lo mismo con los grupos secundarios, con los cuales podemos decir que no hay relaciones directas porque sus integrantes individuales no están frente a frente, no se relacionan con un lenguaje oral entre presentes. Pero esa no presencia concreta, actual, no quiere decir que no tengan importancia las influencias que de estas relaciones provienen; todo lo contrario, tales grupos operan continuamente, de manera persistente y eficaz, determinando nuestra manera de pensar, sentir y obrar.

Citemos algunos ejemplos de estas entidades sociales, muy bien organizadas unas, muy vagas otras, pero siempre influyentes por las reacciones que provocan en cada uno. Desde un punto de vista religioso, es corriente que las personas pertenezcan a un credo; tomemos como caso específico, por ser el más común, el de los católicos; ellos tienen organismos directivos —el Papa, los concilios, las secretarías vaticanas, los obispos y sus asociaciones— de los que provienen enseñanzas doctrinales y normas disciplinarias que influyen hasta en la vida diaria; pero es general que los católicos corrientes no hayan tenido ningún contacto directo con tales personas y organismos. Algo análogo puede decirse del gobierno, tan importante por lo que hace como por lo que deja de hacer, por las leyes que dicta, por las prácticas que impone, permite o prohíbe; del sindicato o grupo profesional del que expresa o tácitamente forma parte toda persona que trabaja; de los partidos políticos; de la clase social a la que cada uno pertenece e inclusive de algo tan impersonal, tan vago e impreciso como es el público, la opinión de los demás, que tanto pesan en las decisiones de cada miembro de la sociedad.

El desarrollo de la civilización ha hecho que dependamos hasta en lo psíquico, de otros factores con los cuales nos relacionamos indirecta, pero fuertemente. Nadie podrá negar, por ejemplo, la influencia que ejercen los escritores con los ideales que sostienen y publican; los artistas, con los temas que explotan y difunden, hasta a través de la música y los bailes populares; los científicos con las nuevas leyes que descubren o experiencias que realizan —parte de nuestra forma de pensar se ha alterado desde que se realizó el primer trasplante de corazón—; los inventores —concebimos al mundo de otra manera, desde que comenzaron los viajes espaciales—. Para no hablar de la moda, impersonal,

pero determinante en la manera de conducirnos y que suele influir más en las capas juveniles que en las de otra edad.

Estas relaciones indirectas se han convertido en tan importantes como son, especialmente debido al perfeccionamiento de los denominados medios de comunicación social —la prensa, la radio, la televisión— de los cuales nadie puede prescindir y que nos ponen con enorme rapidez y exactitud en contacto con ambientes, datos e ideas que, de otro modo, nos serían completamente desconocidos y que, consiguientemente, no influirían en nosotros.

(1) Esta es la concepción más común, si bien existen otras que, a veces, se alejan mucho de la consignada.

(2) V. Bernard, *Psicología Social*, pp. 365 — 377.

CAPÍTULO II: INSTINTOS Y UNIFORMIDAD SOCIAL

1. Papel de la imitación, la sugestión y la simpatía.

Si bien es discutible que, desde un punto de vista de las funciones psíquicas, se puedan incluir estos tres temas en el mismo capítulo (ya que uno pertenece a la vida activa, el otro a la representativa y el tercero, a la afectiva) es, sin embargo, evidente que los tres tipos de fenómenos se dan unidos en la realidad y que derivan de un fondo de tendencias instintivas similares. Por otra parte, la consecuencia final es también común pues la imitación, la sugestión y la simpatía son copia de algo ajeno y medios que llevan a uniformar la vida social.

“(Estos fenómenos) se hallan íntimamente unidos si se consideran sus efectos pues, en cada caso, el proceso por el cual la tendencia se manifiesta implica una interacción entre dos individuos por lo menos, uno de los cuales es el agente, mientras el otro es la persona sobre la cual se actúa o paciente y, en cada caso, el resultado del proceso es cierto grado de asimilación entre las acciones y el estado mental del paciente y los del agente. Son tres formas de interacción mental de básica importancia, tanto entre los hombres como entre los animales, para toda vida social. Estos procesos de interacción mental, de impresión y recepción, pueden envolver principalmente el aspecto cognoscitivo del proceso mental o su aspecto afectivo o conativo. En el primer caso, cuando alguna representación, idea o creencia del agente induce directamente una representación, idea o creencia similar en el paciente, el proceso es llamado de sugestión. Cuando una excitación afectiva o emocional del agente induce una excitación afectiva similar en el paciente, el proceso es de simpatía o inducción simpática de una emoción o sentimiento. Cuando el resultado más prominente del proceso de interacción es la asimilación de movimientos corporales del paciente con los del agente, hablamos de imitación” (1).

Las tres funciones son consideradas en conjunto porque corrientemente, para aceptar las ideas de un modelo (sugestión) y seguirlo en la acción (imitación) es requisito que sea simpático (que se haya producido una comunidad sentimental).

2. La imitación.

Es copia de acciones y movimientos-ajenos. Es un impulso instintivo en cuyos efectos hay que distinguir: 1) La tendencia a imitar, que es innata, y 2) la conducta imitada que es ofrecida durante la vida y adquirida, como modelo, del mundo circundante.

La imitación existe sólo respecto de los actos ajenos; no hay imitación de lo propio o auto imitación, como algunos la llaman. Claparède, Souza Ferraz, etc., sostienen que la auto imitación se manifiesta en los actos habituales que no son sino repetición de otros previamente realizados; para ellos, la heteroimitación sería la reproducción de actos ajenos (2). Este criterio confunde el hábito, que es una forma individual de conducta, con la verdadera imitación que es una de las más importantes formas de la psicología social pues supone la existencia de por lo menos dos hombres que se intercomunican.

La imitación permite uniformar usos y costumbres. Si hiciéramos un balance de nuestros actos distinguiendo los provenientes de nuestra propia iniciativa y creación, de los simplemente imitados, notaríamos que los primeros constituyen una ínfima minoría en relación con los segundos.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que quien imita no es un mero copiator o reproductor mecánico, fiel y absolutamente exacto. Siempre interviene la personalidad del imitador, que modifica, al reproducirlo, el modelo. Además, el sujeto paciente tiene la facultad de escoger sus modelos, lo que demuestra la función activa que representa la personalidad.

Dentro del concepto amplio de imitación, podemos incluir, como hace Claparède, buena parte de la educación escolar, pues lo que el maestro ofrece constituye un modelo que tiene que ser imitado por los alumnos (3).

El niño, por su edad, por el predominio en él de la conducta refleja e instintiva y por su misma plasticidad, es sumamente apto para imitar.

Uno de los modelos más permanentes e impresionantes es el maestro. Por ello, nunca se insistirá demasiado en que el educador debe ser un modelo de buena conducta. Lo que hace y ofrece objetivamente al niño pesa más que lo que le aconseja verbalmente. Inútil será que predique higiene, si él mismo es

desaseado; inútil que aconseje orden y cumplimiento, si es desordenado e incumplido; inútil las clases de urbanidad, si el maestro es descortés; inútil alabar la veracidad, si el maestro es mentiroso, y así sucesivamente.

Tampoco bastará que el buen ejemplo sea dado; se requiere que la persona que lo ofrece sea estimada por el niño, para que éste la siga. De otro modo, podrá suceder que el niño haga precisamente lo contrario de lo que se pretende inducirle a hacer.

Pero si el maestro ha de ser un buen modelo, no con ello concluye su misión: debe alentar la iniciativa y el espíritu creador de los educandos y evitar que se conviertan en repetidores pasivos, completamente sometidos a las influencias ambientales y sin personalidad propia. Si así no procede, la imitación, magnífico recurso pedagógico, se convertirá en un peligro de esclavización mental de los alumnos.

3. La sugestión.

“Es un proceso de comunicación que se traduce en la aceptación convencida de la proposición comunicada en ausencia de fundamentos lógicos para que se la acepte” (4).

Este fenómeno lo experimentan todos, en mayor o menor grado, según sea el poder crítico de cada uno. Un grado mínimo de sugestión suele estar implícito en todo acto; pero la aceptación total, indiscriminada de ideas ajenas sólo se presenta en casos anormales como el hipnotismo, la histeria, etc.

Según Aguayo (5), las condiciones que favorecen la sugestión pueden dividirse en subjetivas (propias del sujeto) y objetivas (provenientes del medio en que el sujeto se encuentra) de acuerdo al siguiente detalle.

a) Condiciones subjetivas:

— Falta de experiencia e instrucción. Cuanto mayores sean la experiencia y la instrucción, menores serán las probabilidades de que la sugestión se produzca, ya que aquellas condiciones fortifican la capacidad crítica. Por eso, el niño, el ignorante y el salvaje son fácilmente sugestionables.

— Fallas en la inteligencia y el carácter. Los menos inteligentes son más sugestionables porque su sentido crítico es débil. La flaqueza de la voluntad favorece el sometimiento a directivas ajenas y merma la capacidad de propia decisión.

— Estados de disociación mental, favorecen la sugestión porque traen consigo un descenso del poder crítico; se citan el sueño, la fatiga, la fiebre, las enfermedades, etc. Las condiciones opuestas son como una coraza contra la sugestión.

b) Condiciones objetivas:

— Prestigio y poder del sugestionados Basta con que el prestigio exista sin que sea necesario que tenga bases reales. Para que un niño sea sugestionado por su maestro, basta con que lo crea un sabio, aunque en realidad no lo sea.

— Circunstancias exteriores que aumentan la sugestibilidad; por ejemplo, un ambiente solemne, el silencio, el clima de respeto o de temor, etc. Esto lo saben los sugestionadores profesionales que preparan adecuadamente el escenario en el que actuarán.

De lo anterior, resulta evidente que las relaciones entre maestros y alumnos se prestan mucho al ejercicio de la sugestión; pero la sugestibilidad va disminuyendo con la mayor edad y la instrucción del alumno.

Hay momentos en que éste obra de modo opuesto a la sugestión no porque sea inmune a ella sino porque la siente intensamente, pero trata de creerse y mostrarse superior a ella, para convencerse a sí mismo y convencer a los demás, de que tiene una personalidad fuerte e independiente. Este tipo de reacción permite explicar por qué los débiles de carácter e inteligencia se complacen en mostrar un continuo negativismo.

En lo pedagógico, pueden sentarse estos dos principios básicos:

1) La sugestión ha de emplearse especialmente para imponer tipos de conducta cuyos fundamentos se hallan fuera del alcance de los alumnos, por falta de madurez de éstos. Este caso se encuentra frecuentemente en la educación moral, religiosa, cívica, etc. El niño está obligado a conducirse conforme a ciertas normas, aunque momentáneamente no esté en condiciones de

hallarles justificativo. También suele suceder, por razones análogas a las anteriores, que sea necesario imponer por sugestión reglas o principios científicos que el niño no comprende, al menos totalmente, pero que tiene que usar desde temprana edad (por ejemplo, precisa saber y aplicar la relación entre diámetro y circunferencia; pero la deducción científica de “ π ” queda fuera del alcance de los niños).

2) Pero hay que limitar el uso de la sugestión a los casos estrictamente necesarios pues, de otro modo, se anularía el poder crítico de los alumnos cuando la escuela debe, por el contrario, aumentarlo; se debilitarían la fuerza y autonomía de la voluntad y sólo se formarían veletas que siempre apuntarían en la cambiante dirección del viento del momento. Ha de formarse una voluntad que no claudique ante las excitaciones externas y una inteligencia plena de discernimiento. No hay que imponer por sugestión nada que el alumno pueda descubrir o probar por sí mismo, es decir, no hay que anular la iniciativa precisamente cuando se podrían encontrar ocasiones para alentarla.

4. La simpatía.

“La palabra simpatía, en su acepción corriente, implica generalmente cierta actitud de ternura hacia la persona con la cual se dice que simpatizamos. Pero tal simpatía es sólo una forma especial y compleja de la emoción simpática, en el estricto y más general sentido de la palabra. La forma principal y primitiva de la simpatía es la que la palabra significa por su etimología, un sufrimiento con un cosufrimiento, el experimentar algún sentimiento o emoción cuando y porque observamos en otras personas o criaturas la expresión de ese sentimiento o de esa emoción” (6).

Es la tendencia a amar porque otros aman; a odiar porque otros odian. Entre el sentimiento del agente y el del paciente debe haber una relación de causalidad para que se hable de simpatía. La simpatía es contagio de sentimientos, como el que experimentamos en un partido de fútbol, en la iglesia, en un entierro, una fiesta o una bulliciosa manifestación política. Si ante la misma situación, dos personas. sienten de igual manera, pero han llegado a tal estado independientemente la una de la otra, cada una por su propio camino, habrá igualdad de sentimientos, pero no simpatía.

La simpatía, como las otras dos tendencias ya estudiadas, es imprescindible para la vida social. Sin ella, todo sería incompreensión, anarquía y rebelión infecunda. Es principalmente la simpatía la que da la base sentimental, la que posibilita, más que representaciones y acciones, la identificación entre los que integran un grupo social.

Estará siempre próximo al fracaso el educador que antes de valerse de la simpatía y la sugestión amable, acude a la imposición y a las amenazas. Podrá lograr algo externamente, pero, en el fondo, provocará sordas resistencias que estarán a la espera de una ocasión para manifestarse en insolencias e indisciplina. Aunque el orden se impusiera férreamente, será pasivo, incapaz de crear en los alumnos el sentido de responsabilidad y de solidaridad; ellos estarán a la espera de un descuido del profesor para hacer precisamente lo contrario de lo que se les dijo o impuso.

Si la simpatía existe, también existe la antipatía, la tendencia a sentir lo contrario de lo que siente el modelo y, consiguientemente, a pensar y obrar al revés de él. La antipatía y sus consecuencias aparecen cuando entre el profesor y los alumnos hay fuertes contraposiciones, odios y envidias.

Por eso, no hay que escoger a los profesores tomando en cuenta sólo su capacidad intelectual y su preparación técnica —a veces no se hace ni eso— ni siquiera sólo su rígida moralidad sino también por los sentimientos que tienen y que son capaces de despertar en los demás. No hay que correr el riesgo de que los alumnos caigan en poder de un sádico, de un ser despótico que torne antipática a la misma virtud, que provoque resistencia de todo tipo y concluya por crear obstáculos para toda la tarea educativa.

El profesor debe tener buenos sentimientos hacia sus alumnos. No basta que aparente tenerlos. Inclusive desde su más temprana edad, el niño puede distinguir intuitivamente entre el afecto real y el fingido.

La simpatía es un fuerte vínculo de unión en ciertas asociaciones indeseables: pandillas callejeras, bandas de delincuentes infantiles y "juveniles. Entonces, la simpatía lleva a identificaciones que arrastran a seguir los malos ejemplos, creando graves problemas sociales. Esta tendencia a la identificación en círculos

limitados puede ser aprovechada por los educadores, por ejemplo, para crear un sólido compañerismo, grupos de exploradores, clubes infantiles, etc.

- (1) McDougall: An Introduction to Social Psychology, pp. 77 — 78.
- (2) Véanse, respectivamente, Psicología del Niño y Pedagogía Experimental, p. 531, y Nociones de Psicología del Niño, p. 153.
- (3) Ob. cit., pp. 531 — 539.
- (4) McDougall, ob. cit., p. 83.
- (5) V. Tratado de Psicología Pedagógica, pp. 119 — 121.
- (6) McDougall, ob. cit., pp. 78 — 79.

CAPÍTULO III: FORMAS PSÍQUICAS DE ADAPTACIÓN SOCIAL

1. Tendencias individuales y adaptación social.

El ser humano posee tendencias que, de ser plena y directamente manifestadas, imposibilitarían la normal adaptación social. Tal sucede, por ejemplo, con los instintos: son formas de conducta seguramente necesarias para conservación del individuo y de la especie; pero apenas cabe imaginar lo que el mundo sería si se manifestaran completamente, sin freno ni medida. De ahí por qué, desde los primeros días posteriores al nacimiento, comienza la tarea no de anular los instintos, sino domesticarlos, de encauzarlos.

La adaptación no es siempre fácil. Ahí están los millares de delincuentes, alcohólicos, mendigos, vagos, parásitos, inadaptados para demostrar que la sociedad no siempre tiene éxito en su tarea educativa.

Pero el problema y sus soluciones no pueden ser encarados sólo desde el ángulo de la sociedad como si para ésta, al domesticar y someter a todos sus miembros, toda su misión hubiera sido satisfactoriamente cumplida. Eso estaría bien en una sociedad animal, en que la individualidad de los integrantes importa poco; pero en la sociedad humana se busca también salvar la personalidad de cada uno de sus miembros. Lo que se busca es un compromiso entre la persona y la sociedad, no la anulación de una de ellas en favor de la otra; lo que se busca es la adaptación mutua que permita subsistir a ambos elementos, que ni el individuo, triunfante con sus tendencias egoístas, sea un elemento destructor, ni la sociedad anule la personalidad de sus miembros al someterlos completamente.

El ser humano tiene una maravillosa plasticidad que le permite adaptarse cumpliendo dos fines: satisfacerse a sí mismo y no dañar a la sociedad.

Si, por ejemplo, ante una bofetada recibida de su padre, un niño responde con otra, quizá habrá dado salida a un impulso agresivo momentáneo, el que quedará así satisfecho; pero, paralelamente, surgirán sentimientos de culpabilidad, remordimientos y no habrá adaptación a las normas morales. Si se queda pasivo,

si se resigna ante el golpe, oscuros sentimientos contra una injusticia real o supuesta y hasta deseos de venganza impedirán la tranquilidad y el equilibrio interiores, aunque el choque social no se haya producido. Lo que las formas de adaptación social consiguen, al menos muchísimas veces, es salvar tanto el equilibrio personal como las exigencias sociales, aunque pueden eventualmente llevar precisamente a lo contrario.

Si estos mecanismos que, al mismo tiempo, suelen conseguir equilibrio interno y adaptación externa, no existieran, no habría quien llegara mentalmente sano o socialmente respetable a la adultez.

Sin embargo, hay veces en que los mecanismos pueden llevar al desequilibrio y a la inadaptación; otras en que logran el equilibrio interno, pero no la adaptación, y viceversa, como hemos de ver.

Ha sido el psicoanálisis la escuela que más se ha preocupado de estos mecanismos y la que echó los fundamentos para su estudio científico (1).

2. El llamar la atención.

El niño, desde muy pequeño, ya llora o grita para llamar la atención de quienes lo rodean, a fin de ser atendido. Luego, se hace lo mismo o se toman actitudes más complicadas, simplemente para ocupar el centro de la atención ajena. El niño buscará ese objetivo valiéndose, por ejemplo, de rabietas, ruptura de objetos, gritos, malhumor, fingiéndose enfermo o destacándose por medio de una conducta ejemplar.

Todo ser humano tiene el deseo de destacarse, de ser atendido, de sobresalir. El lograrlo satisface un impulso instintivo, que no puede ni debe ser anulado.

Se lo podrá aprovechar haciendo que el alumno sobresalga por caminos socialmente aceptables y tratando de educar a fin de que no se pretenda llamar la atención por otros medios indeseables, como la procacidad, la indisciplina, la maldad, etc. Lo grave es que muchos estudiantes que no logran llamar la atención por medio de hechos positivos tratan de hacerlo por cualquier otro, buscando simplemente la figuración.

3. La identificación.

Cameron la define como “una técnica adaptativa habitual que reduce las tensiones de necesidad o ansiedad facilitando a una persona el reaccionar ante los actos, características, status y posesiones de otras personas o grupos, como si esos atributos fueran propios y a reaccionar ante objetos y símbolos como si él participara de las virtudes adscritas a ellos” (2). Otros autores se limitan a caracterizar este mecanismo como consistente en tomar el lugar de otro, en representarlo.

Esta técnica adaptativa puede encontrarse desde los primeros años de vida del niño. Este se halla entonces a cargo de otras personas a las que imita y con las que se identifica, sobre todo si pertenecen al círculo familiar. La identificación es evidente, por ejemplo, respecto a los códigos morales y las costumbres que se adquieren paulatinamente. A medida que el tiempo pasa y se amplían los círculos de relaciones sociales, la identificación se produce con otras personas: los maestros, los héroes o heroínas, los hombres que tienen éxito y brillo en la vida, etc.; el niño y el adolescente tratan entonces de asimilar la conducta del modelo inclusive en lo más pequeño.

Aunque este mecanismo ha de considerarse normal y corriente, puede llegar a causar perjuicios; tal sucede, por ejemplo, cuando personas débiles de carácter renuncian a guiarse por sí mismas y viven de identificarse con otras. Así, hay quienes se identifican con sus antepasados, viven del nombre heredado, creen que él los cubre contra todo y contra todos, menosprecian a los demás y renuncian inclusive al propio perfeccionamiento. Igual identificación puede darse en relación con el grupo nacional, religioso, social, deportivo, etc.; ella, en cierto sentido, da alguna solidez a los juicios acerca del propio valer, pero, por otra parte, anula la iniciativa personal.

Hay casos en que la identificación se produce hasta con relación a cosas: La calidad de la ropa que se usa, la discoteca o biblioteca que uno tiene, las joyas, etc.

La identificación es perjudicial cuando se produce respecto a modelos indeseables, cuando tiene razones baladíes, cuando lleva a debilitar la propia voluntad y alentar cualesquiera clases de prejuicios.

4. Aislamiento.

Cuando el mundo es hostil, cuando las tentativas de compartir con él, causan sufrimiento y sentimientos de frustración en una persona, ésta puede concluir encerrándose en sí misma, en mayor o menor grado, para aislarse de ese mundo agresivo —o que se cree tal—, para huir de sus influencias, evitando, en lo posible todo choque penoso.

Es aquí fundamental la sensación de fracaso, proveniente sea de la dureza o extremadas exigencias del medio, sea de la particular debilidad del sujeto, sea de ambas causas coincidentes. Se huye del mundo exterior por la creencia de que es imposible actuar exitosamente en la vida social.

Muchos niños y jóvenes se aíslan no porque sean naturalmente huraños e introvertidos, sino a causa de las duras experiencias vividas en el hogar, en el grupo infantil o juvenil, en la escuela.

El aislamiento es particularmente peligroso pues, si bien evita choques con el ambiente y, en ese sentido, hay una cierta adaptación, la personalidad es paulatinamente desquiciada, con mucha probabilidad de deslizarse hasta verdaderas y graves anormalidades.

5. Negativismo.

Cuando una situación exige cierta reacción, la mayor parte de las personas se someten a las exigencias del medio; pero hay otras que adoptan una posición negativa, es decir, contraria a los requerimientos del ambiente al que parecen complacerse en contradecir en todo. Este mecanismo supone una actitud agresiva, activa, distinta a la pasividad implícita en el mero aislamiento, si bien las razones en que se fundan los dos mecanismos son similares.

El negativismo suele servir de mecanismo de protección de la propia personalidad que no quiere dejarse arrastrar por otros, cuando se supone que el someterse demostraría debilidad. También es posible que sirva como venganza ante el mundo o como prueba —a ojos del sujeto— de que se posee una personalidad fuerte, que no se dobla ante las influencias exteriores. Aunque el negativismo acarree algunas dificultades y represalias del mundo exterior, se las acepta como riesgos menores al precio de los cuales se piensa haber dado muestras de fuerza de voluntad.

Esta actitud es particularmente notable en ciertos niños y adolescentes, así como en ancianos que, sabiéndose débiles, buscan ocultar esa debilidad primero, ante sí mismos y, luego, ante los demás, tras la cortina del negativismo.

Este lleva a que, en aras de la autoafirmación, niños y adolescentes hagan todo lo contrario de lo que se les indica, a que menosprecien los órdenes de las autoridades y las normas de convivencia; a explosiones de malhumor, a insolencia, indisciplina y hasta a verdaderos delitos.

No es raro sino común que la insolencia, la indisciplina, la desobediencia de niños y jóvenes, se deban simplemente a debilidad oscuramente sentida, a falta de voluntad firme, a miedo de mostrar la propia personalidad insegura e inclinada a la sumisión.

Se han distinguido el negativismo pasivo y el activo. En el primero, no se hace lo indicado, se resiste a las órdenes; en el segundo, se hace precisamente lo contrario, se reacciona activamente por una vía indebida.

6. Regresión.

A medida que el hombre evoluciona, va asumiendo nuevas formas de conducta, adecuadas para adaptarse en cada momento, a las necesidades propias y a las exigencias ambientales. Pero frecuentemente sucede que el medio causa decepciones, fracasos y dolores. Las nuevas responsabilidades, siempre crecientes, resultan demasiado duras para la capacidad de la persona.

Una de las formas de vencer tal dificultad es la regresión, es decir, la adopción de modos de conducta propias de anteriores etapas de evolución, que entonces fueron las más adecuadas y que llevaron a sentir satisfacción y felicidad. Hay una inconsciente añoranza del pasado que conduce a buscar la vuelta a él.

Esta forma de conducta lleva a infantilismo, a buscar protección y ayuda, a depender de los demás, lo que representa serias dificultades de adaptación, pero que suele causar, siquiera momentáneamente, satisfacción al individuo.

La regresión es una forma de fuga del presente. Puede concluir en graves anormalidades mentales.

7. Realización imaginaria del deseo.

Llamada también fantaseo o ensoñación.

Tenemos el punto de partida más corriente: un deseo, una tendencia que no pueden realizarse porque chocarían contra la conciencia del individuo o porque se sabe que se concluiría en un fracaso doloroso. Pero si el mundo exterior está cerrado, queda siempre el mundo interno, el de la fantasía, en el cual somos dueños y señores para hacer cuanto queramos.

Ya en la infancia tenemos ejemplos de este mecanismo compensatorio y adaptativo. Así, el niño hace un brioso corcel, de un palo de escoba. La realidad es hermoseedada para adecuarla a los propios deseos.

El proceso de maduración psíquica se caracteriza, entre otros rasgos, por el progresivo aumento de la capacidad de distinguir los planos objetivos y subjetivos. Pero la fantasía sigue siempre desempeñando una función; ella sirve para crear, pero también como refugio al que se puede acudir en los momentos más difíciles, cuando el mundo se muestra duro, inflexible.

Entonces, la persona evolucionada y madura, vuelve a la fantasía sólo momentáneamente. Pero existen quienes se quedan largamente en tal refugio, porque no han alcanzado pleno desarrollo, son débiles de carácter, han sufrido mucho o piensan sufrir en el mundo real o, de cualquier modo, no hallan otra forma de consuelo y tranquilidad. De tal situación surgen los sueños más o menos estereotipados; la vida de ensoñación; la clásica distracción; la huida frente al mundo externo; la incapacidad de adaptarse plenamente a él.

Eso se debe a que lo que el mundo real niega u ofrece sólo como recompensa de duros esfuerzos, en la imaginación se puede alcanzar con facilidad, sin limitaciones. Fracados allí; triunfadores aquí; amantes desdeñados allí, plenamente correspondidos aquí. Todo cambia: el desprecio, en amor; la desventura, en felicidad; las dificultades, en algo despreciable; la pobreza, en riqueza; el fracaso, en éxito halagador.

La imaginación sirve así, de medio de adaptación social porque evita choques reales con el ambiente; sirve también de refugio al que podemos acogernos en circunstancias particularmente duras; pero hay que tener en cuenta que el

exceso de fantaseo forma personalidades débiles de voluntad, incapaces de valerse bien en el mundo real y que, al fin y al cabo, han de sufrir más en él porque no están acostumbrados a enfrentar los problemas que él suscita y ante los cuales la simple huida no es una solución.

8. Sublimación o sustitución.

Por este mecanismo, la tendencia primitiva, que no se puede o debe realizar directamente, es canalizada cambiando sea de objeto o en su forma de manifestarse. Entonces la tendencia puede ya manifestarse y no choca contra las normas morales o sociales.

La sustitución o sublimación puede efectuarse, según decíamos, por cambio de objeto, por cambio de forma de manifestación o por cambio de ambos a la vez.

Demos algunos ejemplos:

Un alumno se siente humillado por las amonestaciones públicas y deprimentes a un profesor al que considera injusto. Siente deseos de reaccionar con golpes o insultos, mas como tal conducta traería graves consecuencias, se reprime momentáneamente, pero coge una hoja de papel y la estruja rabiosamente. La tendencia se ha manifestado, pero inofensivamente porque ha cambiado de objeto. Lo mismo sucede cuando un jovencito, enamorado de una inalcanzable estrella de cine, se contenta con besar su retrato.

Un caso de cambio de forma: un alumno tiene un feliz competidor en los estudios o en el amor; no se anima a atacarlo directamente, sea por temor a la reacción del ofendido, sea porque saldrá perdiendo, porque se lo tildará de envidioso; entonces se limita a burlarse cruelmente del rival o a murmurar de él. Lo mismo sucede con el alumno que, fracasado en su deseo de brillar en los estudios, se dedica a destacarse como insolente, a los deportes o, en nuestro país, a la política de fáciles éxitos.

Cambio de objeto y forma: el alumno que, ante una desilusión en sus amores juveniles o ante las bromas que sus colegas le hacen por un defecto físico, se dedica a sobresalir en los estudios, como una compensación.

La sublimación o sustitución es uno de los mecanismos más usuales en las personas normales; evita muchos choques y, por ello, ayuda a la adaptación

social. Sin embargo, puede suceder que los sucedáneos o sustitutos sean tan malos como la reacción directa y hasta peores, aunque den satisfacción interna a las tendencias del sujeto. Tales los casos en que un alumno, anheloso de vencer a un colega que lo aventaja e imposibilitado de hacerlo por el buen camino, se dedica a ofenderlo y calumniarlo; o cuando el que fracasa en sobresalir en los estudios se dedica a sobresalir en la mala conducta.

9. Catatimia.

Ya vimos que el mundo nunca es captado por el sujeto de manera completamente objetiva. La experiencia anterior, los sentimientos, los prejuicios llevan a que cada uno vea al mundo, en gran parte, no como es sino como quiere que sea. Catatimia es un proceso deformador de la realidad que se debe a factores sentimentales y que satisface al sujeto y le ayuda eventualmente a adaptarse a las circunstancias.

La deformación no siempre es tal en sentido estricto, es decir, alteradora inconsciente de algún dato objetivo. Puede resultar y resulta muchas veces, más bien de una selección arbitraria de los datos, dando gran relieve a algunos de ellos mientras otros son dejados de lado, según los intereses del individuo. Por ejemplo, mientras éste se halla enamorado de una persona, ve sólo lo bueno del ser amado; lo contrario sucederá cuando se haya producido el rompimiento y se presente la necesidad de justificarlo.

Téngase en cuenta lo siguiente: cuando existe la tendencia a obrar en cierto sentido y se tropieza con la imposibilidad de hacerlo o con problemas concienenciales, cabe realizar la acción sin que operen esos impedimentos, si previamente la realidad ha sido deformada y adaptada a lo que el sujeto quiere.

Así, un enamorado se justifica si, por ejemplo, ama a una mujer inteligente, pero fea, o viceversa. La madre ve siempre hermoso a su hijo; el alumno halla justo a su profesor preferido.

También se ha hablado de una catatimia negativa; por ejemplo, cuando un alumno ha dado un examen dudoso y manifiesta que está seguro de que lo aplazaron; parecería que hay, entonces, una deformación contraria a los intereses del sujeto; pero, si se observa bien, éste no va contra sus sentimientos

y deseos, sino que, al exagerar sus males, sabe que conseguirá más fácilmente el consuelo y hasta la esperanza que le darán los demás.

10. Proyección.

Consiste en atribuir a otro, lo propio de uno. Por ejemplo, el joven enamorado comienza por creer que es la muchacha la que lo ama; el envidioso se considera envidiado.

En los niños, los procesos proyectivos pueden ser estudiados fácilmente porque se presentan con gran pureza, sin velos ni ocultamientos. Cualquier padre recuerda cómo su hijo, en un día de calor, le dice: compremos helados porque TU tienes sed.

El niño que fracasa en una materia, porque quien la enseña es poco simpático, dirá fácilmente que el profesor le tiene odio y por eso lo califica mal. Esta actitud, supuestamente injusta, luego servirá de justificativo a las reacciones del alumno, reacciones que éste no admitiría como legítimas si conociera que la verdadera causa de todo se halla en él mismo y no en los demás.

A medida que el tiempo pasa, la proyección suele ser bien enmascarada y, por tanto, es más difícil de descubrir.

11. Racionalización.

Partimos, como siempre, de la base de que una tendencia interna encuentra vallas, sobre todo morales, para manifestarse. Pero tal tendencia tiene a su servicio a la inteligencia, la que busca caminos para que aquella se realice sin causar molestias concienenciales. Cuando el individuo es inteligente, no sólo logra autoconvencerse, sino que convence a los demás. Lo que entonces sucede no es que no se expongan razones justificativas, sino que las que se dan son falsas, expresamente creadas para justificar algo objetivamente injustificable. Las razones que se alegan son meros pretextos; la causa verdadera es aquella tendencia primitiva, capaz de poner a su servicio un ingenio fértil en recursos.

Este es el mecanismo llamado racionalización y consiste en que se dan razones objetivamente falsas para actuar, razones que permiten aplacar las tensiones internas que de otro modo se producirían y eventualmente, ganar la aprobación de los demás, a los que se haya logrado convencer.

Es un mecanismo más frecuente en las personas mayores e inteligentes. Pero hay muchos casos en que los agentes son menores. Por ejemplo, cuando el niño o el joven han hecho algo inadvertidamente y luego, por presión de los padres o de los maestros, tienen que dar una explicación de su conducta; entonces, el niño comienza a fabricar razones que ni soñó antes de obrar; nada raro será que el niño concluya por convencerse de que tales razones fueron reales y de que, por tanto, se halla justificado. Precisamente uno de los grandes beneficios subjetivos de la racionalización es la tranquilidad interna que provoca y que sería destruida si se conociera la motivación real de los actos. De ahí también resulta el encono con que el interesado defiende su punto de vista: teme descubrir la verdadera causa de sus actos y la falsedad de los pretextos con que los encubrió.

¡Cuántas veces el alumno se aferra a su punto de vista nada más que por temor de que le demuestren que no tuvo razón!

12. Holotimia.

Sentimiento de la totalidad, relacionado con las concepciones religiosas. Casi todas las religiones afirman, de una u otra manera, la inmortalidad del hombre. En el mundo futuro se restablecerá la justicia plena. Por eso, cuando los demás mecanismos fallan para evitar una conducta o para llevarla a cabo, la holotimia suele ser el último recurso y, en las personas creyentes, el más eficaz. Entonces se reprime el mal y se obra el bien, aunque momentáneamente se sienta dolor, porque la recompensa y la satisfacción han de llegar luego, con absoluta seguridad dentro de un plazo que relativamente no puede considerarse largo.

Así, el presente es dirigido por el futuro; las acciones en este mundo son reguladas por lo que sucederá en el otro; la siempre dudosa opinión de los hombres es reemplazada por la infalible de Dios; la felicidad momentánea resultante de una conducta condenable es sustituida por la esperanza de una felicidad mayor. Como se ha podido deducir ya, estos mecanismos casi nunca operan aisladamente; los unos llaman a los otros y todos se cooperan en la tarea de alcanzar la compensación interna y la adaptación externa, hasta donde sea posible.

- (1) Para redactar el presente capítulo, nos hemos basado especialmente en las siguientes obras: Emilio Mira y López, *Psiquiatría*, pp. 24 — 29; del mismo, *Manual de Psicología Jurídica*, pp. 60 — 67; del mismo, *Los Fundamentos del Psicoanálisis*, pp. 80 — 87; Cameron, *The Psychology of Behavior Disorders*, pp. 141 — 186.
- (2) *Ob. cit.*, p. 154.

CAPÍTULO IV: PSICOLOGÍA DE LAS ASOCIACIONES

1. Los grupos sociales.

En lo que va del presente siglo, se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de las particularidades que asume la psicología de las personas cuando actúan formando parte de grupos (1).

Hay que recordar que la asociación misma toma su origen en las tendencias instintivas humanas, a las que nos hemos referido en capítulos anteriores. Son especialmente importantes la sugestión, la imitación y la simpatía, a las que ya hace un siglo se refirió Gabriel Tarde.

Algunas agrupaciones, de aquellas a que nos hemos de referir, son planeadas, estables y suponen una racional distribución de medios y actividades; tal sucede con las parejas y las bandas infantiles y juveniles. Otras, como ocurre con la muchedumbre, son circunstanciales, pasajeras; no tienen fines permanentes ni en ellas existe una clara distribución de funciones.

Nos hemos de referir a estos diversos tipos de agrupaciones, considerando sus repercusiones psíquicas.

2. La pareja.

Tiene una unidad psíquica causada por los fenómenos de copia a que más arriba nos referimos. Puede estar integrada por personas del mismo sexo y entonces la causa hay que hallarla en distintos sentimientos, generalmente no eróticos: la amistad, el interés común, la ambición, etc.; cuando hay dos personas de distinto sexo, es muy común que el motivo sea el amor, sobre todo a partir de cierta edad.

La sugestión proviene del prestigio y deriva en relaciones de subordinación y, en la ejecución de lo que se decide, en una división del trabajo. Es excepcional que esa subordinación no exista porque se trate de individualidades fuertes. Para ser el dominador, suele tener más importancia el carácter que la inteligencia. Uno dirige, manda, planea, domina; el otro miembro de la pareja es dirigido, mandado y dominado. Pero la relación hace que ambos actúen como unidad, con miras comunes; la comunidad ocasiona que surjan factores especiales, algo nuevo; es

decir, la pareja no significa una simple suma de las capacidades de sus competentes; el factor sugestión —conectado, desde luego, con la imitación y la simpatía— hace surgir iniciativas y actividades que los individuos aislados no se animarán a tomar o realizar.

De ahí la importancia que padres de familia y maestros deben conceder a las parejas que constituyen hijos y alumnos. Ellas pueden ser salvadoras o llevar a la perdición.

3. Las bandas infantiles y juveniles.

Los instintos sociales llevan a que niños y adolescentes integren grupos más amplios que la pareja: clubes, batallones de exploradores, pandillas de barrio, agrupaciones dentro de cada colegio y en cada curso.

Estas agrupaciones, de carácter permanente y relativamente sistematizado, aparecen pronto entre los estudiantes; generalmente antes de llegar a la pubertad; luego, paulatinamente, van adquiriendo creciente importancia en la vida juvenil. Pueden tener objetivos loables, pero no faltan las bandas que se dedican, por principio, a actividades antisociales y hasta netamente criminales.

Todas estas agrupaciones se caracterizan por su disciplina interna y por una organización jerárquica, cada vez más completas a medida que los integrantes tienen mayor edad. También en este caso, la sugestión influye mucho para mantener las relaciones de subordinación y mando. El jefe es el más prestigioso sea por su inteligencia —especialmente en grupos de estudio—, sea por su valor, su capacidad organizativa, su madurez, sus conexiones, etc., o por varias de tales razones conjuntamente. Los grupos tienen códigos éticos que son impuestos con suma estrictez; tales códigos señalan las faltas que pueden cometerse y su respectivo castigo. Se forma un espíritu de cuerpo que deriva en protección y ayuda mutuas, así como en cierto orden, turbado muchas veces por rivalidades y envidias. Suele ocurrir con frecuencia que algunas decisiones y características sean de tipo secreto; por otro lado, la lealtad al grupo se exige de manera incondicionada o poco menos; por eso, una de las faltas más graves suele ser la revelación de tales secretos, la infidencia, cualquier actividad que tenga algo de espionaje; el miembro de una banda —no es raro que un curso

entero llegue a funcionar como tal— llega inclusive a pagar faltas ajenas con tal de no aparecer como delator.

Dentro de estos grupos, se forma un particular criterio para juzgar la realidad y reaccionar ante ella. Los lazos de solidaridad ayudan a formar un espíritu de cuerpo que puede alentar a obrar con generosidad y constructivamente o a cometer cualquier acto censurable. El peso de la pequeña comunidad es difícil de resistir hasta por los integrantes mejor formados.

Si estas agrupaciones son inevitables, pues corresponden a necesidades naturales de niños y jóvenes, lo mejor no es combatirlas, sino guiarlas para que ellas beneficien y no perjudiquen a sus integrantes. La escuela debe ofrecer oportunidades para que ellas se formen, bajo la orientación y supervigilancia de los maestros, sobre todo de aquellos que tienen especiales capacidades para hacerlo.

4. Las muchedumbres.

Al hablar de ellas, hemos de comenzar distinguiéndolas del simple agregado de personas. Miles de personas que caminan por una calle no constituyen una muchedumbre, en el sentido psicológico; pero pueden constituir una muchedumbre, aun relativamente dispersas. No basta la proximidad material para que la muchedumbre aparezca; pero ésta puede surgir, por ejemplo, por influencia de una transmisión de radio o televisión que actúa sobre individuos dispersos. No basta, pues, que haya buen número de personas; es preciso que entre ellas surjan ciertos vínculos, cierta unidad, esa que con expresión no exacta, pero muy común, se ha denominado alma colectiva. Es necesario que la multitud piense, sienta y, por consiguiente, tome una actitud común frente al asunto de que se trate; que surja una cierta organización, sin duda no tan bien estructurada ni tan duradera como en otras asociaciones, pero que, de cualquier modo, existe y se manifiesta por conciliábulos entre algunos miembros integrantes de la muchedumbre, discursos, agentes incitadores y frenadores que asumen papel de jefes, aunque sólo sea por breves momentos. Esta organización se manifiesta también por un principio de división de trabajo entre los que dirigen y los que obedecen y ejecutan.

Las muchedumbres pueden ser homogéneas o heterogéneas, según sus elementos sean más o menos similares o no. Una manifestación de estudiantes que corre las calles puede ser considerada homogénea; pero otras manifestaciones: —como suele suceder con las de tipo político— son heterogéneas.

Sobre la multitud amorfa cae y prende una idea: de allí resulta la unidad mental, capaz de anular inclusive la personalidad y las tendencias individuales de seres relativamente bien formados. Parece que surgiera un nuevo ente distinto de los componentes, a los cuales impone sus propias convicciones. Los miembros de una muchedumbre realizan, por eso, actos de que serían incapaces si estuvieran aislados. Hay un cambio tan notable en la psique individual, que llama la atención hasta del que no ha realizado estudios especiales.

Surge enseguida una pregunta: ¿De dónde salen esas fuerzas que hacen de niños y jóvenes educados, de hombres tímidos, seres insolentes, impávidos, de hombres honestos, terribles criminales? Según las concepciones más comunes, surgen del predominio de lo inconsciente, del descenso del poder crítico —típico de la sugestión—, de la importancia que asumen las tendencias instintivas.

De lo anterior resulta que la fuerza de las muchedumbres y su inclinación a no dejarse detener por los resortes inhibitorios usuales en una sociedad, provienen de lo siguiente: 1) El individuo que integra una muchedumbre adquiere, por ese simple hecho, el sentimiento de que posee un poder incontenible que anula toda timidez o miedo que se experimentarían si se estuviera solo; el propio temor a la sanción no obra porque la muchedumbre garantiza el anonimato y la posibilidad de quedar impune; 2) en la muchedumbre existe una especie de contagio que empuja al individuo a acometer los actos más difíciles; un insolente cuando encabeza a una muchedumbre, hace de ésta el sumo de la insolencia; un incitador a la violencia, la torna violenta; el contagio parece dejar hipnotizados a los componentes del grupo; 3) el poder crítico queda anulado o poco menos; si en la vida corriente se nos sugiere algo, intervienen procesos mentales que analizan la sugestión de tal modo que entre su presentación y la respuesta existen y operan instancias inhibitorias y hay cierto lapso. En las muchedumbres, hay tendencia a transformar enseguida la sugestión en acción.

Lo anterior explica por qué la muchedumbre es impulsiva, variable en sus creencias y reacciones; crédula; apartada de las reglas de la lógica; que obedezca más a los sentimientos que a las razones bien fundadas; que tenga un pensamiento poco abstracto: se guía más por la imaginación que por la inteligencia. Tiene sentimientos simples, sin complicaciones ni matices, extremos y exagerados. No admite dudas ni consiente oposición. Tiene certidumbre de todo y carece de los estados de duda tan característicos del hombre normal. Se cree incorruptible y, por ello, juzga de manera rápida y sin apelaciones. Tiene una moralidad o inmoralidad extremas, sin matices intermedios. Se verá, por todas estas características, qué próximos, qué inclinados o predispuestos a ellas se encuentran los jóvenes.

Hay que observar, sin embargo, que, para que la muchedumbre se forme, es necesario que existan ciertas circunstancias predisponentes, cierto medio que produzca fuerzas capaces de llevar a que se integren muchedumbres, fuerzas que mucho tiempo pueden quedar latentes, hasta que se presente la causa desencadenante. En otras palabras, la muchedumbre no ha de formarse alrededor de cualquier idea o sentimiento, sino alrededor de aquellos que tengan importancia dadas las circunstancias en que se vive. Más de un aspirante a conductor de muchedumbres fracasa porque no tiene conocimiento de las tendencias e intereses generales; entonces, sus prédicas caen en el vacío, no encuentran la respuesta esperada.

También hay que tener en cuenta que no todas las personas son igualmente aptas para dejarse arrastrar por la muchedumbre. Hay algunos que son débiles de voluntad, carentes de personalidad, deseosos de fundirse con los demás y son los primeros que sucumben; otros tardan más en ser absorbidos y, en fin, quedan algunos —poco, por cierto— que, pese a todas las influencias ejercidas, resisten a ellas y salvan su propia personalidad. Pero éstos no suelen ser suficientes para evitar que la muchedumbre lleve a cabo lo que pretende.

(1) Entre los fundadores —muchas de cuyas ideas siguen vigentes y nos inspiran para redactar este capítulo— se hallan Gustavo Le Bon, autor de una *Psicología de las Multitudes*, traducida y editada varias veces y, especialmente, el criminólogo italiano Escipión Sighele, que estudió los problemas de la pareja, la cuadrilla y la muchedumbre.

IV PARTE: EL APRENDIZAJE

CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE

1. Importancia y naturaleza del aprendizaje.

El aprendizaje es el tema troncal de toda la Psicología Pedagógica; es el objetivo de toda la actividad educativa; para alcanzarlo se aplican todos los demás conocimientos psicológicos. Alrededor del aprendizaje se ordenan múltiples problemas pedagógicos tales como los planes, programas, métodos, asuntos relativos al personal que interviene en la tarea educativa —maestros y alumnos—, material didáctico, fines que la educación debe perseguir, etc.

El aprender es algo típicamente humano pues supone la capacidad de perfeccionarse; ésta es sumamente reducida, tiene muy estrechos límites en las demás especies. Implica la posibilidad de adquirir y de asimilar lo adquirido.

Actividad tan amplia y polifacética no es fácil de definir, ni siquiera por los especialistas, pese a que cualquier persona culta cree tener un concepto claro y preciso sobre este tema. Las distinciones no son difíciles cuando se trata de algunos aspectos extremos; por ejemplo, todos estarán de acuerdo en que lo fundamental es que el aprendizaje supone un desarrollo, una maduración, un perfeccionamiento del ser; el que sus potencialidades se conviertan en realidades. Tomando tales líneas generales como rectoras, nadie pondrá en duda que hay aprendizaje cuando alguien aumenta su caudal de conocimientos sobre matemáticas o adquiere la habilidad de escribir a máquina; en cambio, negará que haya aprendizaje en el hecho de que al niño le broten los dientes, pese a que este hecho implica maduración y desarrollo. La cuestión será todavía más difícil de resolver en otros casos como, por ejemplo, en el gatear o caminar en dos pies. ¿Hay, en tales hechos, un simple desenvolvimiento interno, como en la aparición de los dientes, o existe un verdadero aprendizaje, una adquisición que proviene de influencias externas educativas?

En principio, puede hablarse de aprendizaje cuando se adquieren conocimientos o cuando se desarrollan habilidades, sobreentendiéndose que esa adquisición no es igual a la que se hace de una cosa externa que sigue siendo tal, sino que

implica un perfeccionamiento, un acrecentamiento del ser (1). Queda excluido del concepto de aprendizaje todo lo que es equipamiento innato del individuo y lo que es su desarrollo interno y sus manifestaciones directas; por tanto, los reflejos, los instintos, la simple maduración biológica; tampoco es aprendizaje lo que es resultado natural e inmediato de algunas influencias externas, como sucede en la fatiga, ciertas enfermedades, una insolación, etc. (2).

Con estas advertencias, serán más comprensibles las dos definiciones que hemos de citar y que corresponden a Kelly y a Hilgard.

Dice el primero: “El aprendizaje puede definirse como la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta. El proceso de aprendizaje es el modo en que éste tiene lugar y supone principalmente las capacidades y actividades por medio de las cuales el conocimiento es adquirido, originada la habilidad e incorporados los hábitos, actitudes e ideales” (3).

Hilgard, por su parte, da la siguiente definición (que él mismo califica de provisional): “El aprendizaje es el proceso por el cual se origina o cambia una actividad, mediante la reacción a una situación dada, siempre que las características del cambio en curso no puedan ser explicadas con apoyo en tendencias reactivas innatas, en la maduración o por cambios temporales del organismo (por ejemplo, la fatiga, las drogas, etc.)” (4).

De lo anteriormente dicho pueden extraerse varias conclusiones, entre las cuales, las dos siguientes: 1) Es un error hablar de aprendizaje sólo en relación con lo intelectual, con la adquisición de conocimientos; 2) Si el aprendizaje es fundamentalmente desarrollo, cambio, perfeccionamiento de un ser, es imprescindible el conocimiento de tal ser, de sus capacidades y de los objetivos hacia los cuales hay que conducirlas.

2. Tipos de aprendizaje.

Se han dado variadas clasificaciones: nos atenemos a la hecha por Kelly el que toma en cuenta, para distinguir los diversos tipos, tanto las capacidades que intervienen como los resultados que se consiguen. Se sobreentiende que la

distinción no es absoluta sino relativa y que la clasificación se hace por los rasgos predominantes del caso concreto.

Si tomamos en cuenta lo anterior, cabe citar los siguientes tipos de aprendizaje:

a) Racional en que interviene la inteligencia y aparece por resultado el conocimiento. Tiene su culminación en la adquisición de conceptos claros y precisos, en la formulación de juicios verdaderos y en la utilización del raciocinio. Lo sabido no debe estar integrado por partes aisladas entre sí, sino que debe ser sistematizado en un todo coherente. Se parte de las percepciones, por lo cual hay que procurar que éstas sean perfectas. No basta el saber teórico sino que el mismo debe ser complementado y perfeccionado por medio de la aplicación, de la práctica; haciendo que sirva para resolver problemas y alcanzar una mejor adaptación a las exigencias del medio.

Esto último explica por qué los tests de inteligencia se basan en la presentación de problemas que el individuo debe resolver.

b) Motor; “la finalidad que persigue este tipo de aprendizaje es la habilidad, que puede definirse como la adaptación dinámica a los estímulos, consiguiendo velocidad y precisión de realización” (5). Supone movimientos corporales adaptados a la situación que se percibe. La marcha de este aprendizaje es conocida: Primero se realizan los movimientos requeridos, pero junto con muchos otros que son inútiles y perjudiciales en relación con el esfuerzo principal; hay un innecesario desgaste de energías y falta de precisión y eficacia. Luego, a medida que avanza el aprendizaje, los movimientos se van depurando; se va dejando de lado lo inútil, se adquieren eficacia y precisión mayores. Por fin, llega la fijación definitiva que, sin embargo, no deja de estar sujeta a cambios, aunque cada vez menores.

Lo usual y, generalmente, lo mejor, es que se comience con la realización del movimiento total el cual sólo posteriormente es analizado para establecer las partes componentes; poco a poco se realizan las correcciones requeridas en cada paso y la integración o síntesis final.

En este aprendizaje, se pueden utilizar muchos medios educativos para alcanzar el fin deseado: la palabra que señala los errores, las correcciones y los

movimientos aptos; la imitación, por medio de modelos que el educando ha de reproducir; la dirección racional, mostrando las inadecuaciones en que se puede incurrir; el recuerdo de la experiencia ajena, de aquellos que han tenido éxitos o fracasos.

Este aprendizaje no sólo es fundamental en la educación física, los trabajos manuales, el dibujo, el modelado, la música, etc., sino en la preparación técnica para el trabajo, objetivo muy importante en la actualidad y que se realiza en ciclos especiales.

c) Asociativo; utiliza los procesos de memoria y asociación y busca el adquirir experiencias, ligarlas con las anteriormente existentes y facilitar su reproducción en el momento requerido.

Para realizar exitosamente este aprendizaje hay que tomar en cuenta las condiciones en que la memoria funciona con máximo rendimiento, así como las leyes a que los procesos asociativos se hallan sujetos.

d) Apreciativo; emplea varias aptitudes y funciones y tiene por resultado la adquisición de la capacidad de apreciar y realizar valores, especialmente estéticos. Implica la estimación de las obras y de los hechos en que tales valores se plasman, así como la creación de algo valioso. Es un aprendizaje complejo que envuelve desde la sensación, hasta las ideas y los sentimientos más refinados, el conocimiento de técnicas y la asimilación de toda una cultura. También en este sector, lo teórico tiene que armonizarse con lo práctico.

Todo ser humano, sí ha de desarrollarse armoniosa y equilibradamente, como la Pedagogía pretende, debe ser sujeto de todos estos tipos de aprendizaje.

3. El ritmo del aprendizaje.

El aprendizaje no se efectúa siguiendo una línea recta de progreso continuo y uniforme. Tiene momentos de aceleración, de disminución del ritmo, de detención. No es exagerado decir que cada materia y hasta cada tema de la misma tienen una marcha característica cuando son objeto de aprendizaje. Lo mismo puede decirse de los alumnos cuya personalidad se refleja en el modo que tienen de aprender y en el ritmo de sus adquisiciones. Todo maestro debe, en vista de lo anterior, conocer este ritmo del aprendizaje, investigar

continuamente su marcha y ayudar a vencer las dificultades que en la misma se presentan.

En general, se han anotado las características siguientes:

a) Al comienzo de un aprendizaje, suele darse una primera etapa en que el adelanto es rápido y considerable. Ello suele deberse a la novedad, el interés, etc.

b) Sobreviene luego un período en que la marcha se torna más lenta. Ello puede deberse a la pérdida de los factores anteriormente nombrados, al cansancio, a que algunos problemas no pueden ser resueltos, a que las dificultades, a causa de una mala seriación, han aumentado desproporcionadamente, a que no se encuentran las satisfacciones que se esperaban, etc.

No es raro que el orden de las dos etapas anteriores se invierta, es decir, que primero haya un período de avance lento, que luego se acelera. Eso puede suceder, por ejemplo, cuando al comienzo hay que adquirir ciertas técnicas difíciles, pero que luego facilitan el aprendizaje posterior; cuando se partió sin entusiasmo, pero luego éste surge por el interés de la materia, etc.

c) La meseta o “plateau”, momento en que el aprendizaje no aumenta, en que sufre un detenimiento, en que el provecho se torna nulo o poco menos. La causa de esta situación puede encontrarse en que se ha llegado a un punto que supera la capacidad del sujeto, a que se ha perdido entusiasmo, a que no se tiene interés por seguir adelante. Puede suceder también que, si bien no hay nuevas adquisiciones, el trabajo sigue, pero ahora dedicado a organizar, repasar, sistematizar lo anteriormente adquirido; es decir, se está en una pausa constructiva que ha de servir de base para mayores avances posteriores. El maestro debe tener especial cuidado con este momento de “meseta” —altura a que se llegó, pero llana, en que no hay ya subida— a fin de establecer sus causas y, en su caso, eliminarlas a fin de que el aprendizaje prosiga (6)

d) Disminución definitiva del ritmo; se presenta cuando se van alcanzando los límites del perfeccionamiento, es decir, de la capacidad humana. Esta no es infinita; llega un momento en que cada paso cuesta siempre más, en que cada

hallazgo nuevo es siempre más difícil; en que hay que construir nuevos caminos en terrenos siempre más desconocidos.

En esta identificación final desempeñan papel muy importante las capacidades individuales, tan diferentes entre sí.

- (1) La palabra perfeccionamiento hay que tomarla en sentido neutro, no referido sólo a lo bueno, sino como paso de lo que primero es mera capacidad y luego madura hasta convertirse en realidad. Es obvio que también hay aprendizaje de lo malo, lo que, el lenguaje corriente, no podría calificarse de perfeccionamiento.
- (2) Un análisis de estas actividades llevará, sin embargo, a admitir que en ellas, pueden insertarse aspectos ligados con el aprendizaje; piénsese, por ejemplo, en el crecimiento que, si bien es resultado de tendencias biológicas naturales, es influido por lo que se aprende en la vida.
- (3) Kelly, *Psicología de la Educación*, I, p. 244.
- (4) Hilgard, *Teorías del Aprendizaje*, p. 13.
- (5) Kelly, *ob. cit.*, I, p. 251. Subrayado en el original.
- (6) La noción de meseta o "plateau" proviene de la representación gráfica del aprendizaje. Tal representación, en lo esencial, es muy fácil y puede y debe ser hecha por todo maestro, para seguir y apreciar los resultados de su trabajo. Consiste en trazar una línea sobre un sistema de coordenadas. En la línea horizontal se ponen las cifras correspondientes al tiempo empleado; en la proyección vertical, el grado de aprovechamiento, según sea mensurable. Veremos entonces, que la elevación de una línea se produce a veces rápidamente; otras con mayor lentitud, y otras que no hay progreso, lo que se representa con una línea paralela a la horizontal.

CAPÍTULO II: FACTORES Y MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Factores del aprendizaje.

Son la serie de causas y condiciones que concurren al proceso del aprendizaje y que pueden facilitararlo o dificultarlo. Su conocimiento es esencial para la tarea educativa.

Tales factores pueden ser expuestos en el siguiente orden (1):

a) Fisiológicos, relativos al funcionamiento del cuerpo. De manera general, una buena salud es condición importante para el aprendizaje, así como la normal constitución de los diversos órganos. Por eso, los educandos enfermos tienen que ser curados y las deficiencias orgánicas ser corregidas hasta donde sea posible. La enseñanza tiene que ser adecuada a las condiciones en que el educando se encuentre para captar y aprovechar los estímulos que se le hacen llegar. Todo maestro debe conocer, aunque sea de manera general, lo que significa el funcionamiento de los órganos de los sentidos, de las glándulas endocrinas, del sistema nervioso con especial consideración al cerebro; las consecuencias de la edad del educando, de su desarrollo y de su biotipo, así como de su sexo; las implicaciones pedagógicas 'de ciertos estados como la desnutrición, las intoxicaciones, las enfermedades, la fiebre, la fatiga, etc.

Las condiciones orgánicas o corporales tienen inmediata repercusión sobre las psíquicas que, en esta obra son las que nos interesan particularmente.

b) Psíquicos, entre los cuales hemos de anotar:

- I. La salud mental, es decir el normal desenvolvimiento de las capacidades psíquicas y el equilibrio entre ellas. La inteligencia escasa, la incapacidad de comprensión, la distracción escolar —originada en problemas orgánicos o del medio, especialmente el familiar, del educando—, la explosividad sentimental, la abulia, las obsesiones y manías, etc., han de traer tropiezos en la tarea educativa.

- II. La motivación, es decir, la fuerza que empuja a buscar y hacer algo: inclinación a una materia, ansias de sobresalir, de servir, de ganar dinero, etc. Este es asunto tan fundamental, que luego le dedicaremos acápite especial.

- III. Técnicas de estudio. El estudiar es la actividad específicamente dedicada por el educando a adquirir conocimientos y habilidades y a perfeccionarlos. Es usual que los niños y jóvenes creen que poseen, de una manera natural, la aptitud para alcanzar que su estudio sea rápido y eficaz. La experiencia demostrará, sin embargo, que esa creencia es inconsistente, salvo en pequeños campos en los cuales la propia experiencia ha llevado a seleccionar algunos métodos de estudio; pero aún entonces, el alumno tiene que pasar por toda una serie de fracasos que generalmente podrían evitarse y que muchas veces llevan al desaliento, al sentimiento de frustración. El maestro tiene entre sus funciones no solamente la de enseñar tal o cual materia, sino la de enseñar a estudiar, la de formar hábitos a fin de que el alumno no sólo resulte capaz de realizar buenos repasos por sí solo, o de ampliar los conocimientos adquiridos en clases sino también de buscarlos y alcanzarlos. Hay que romper, de una vez por todas, con la cómoda costumbre de confundir el estudio con un proceso de repetición y fijación mecánicas respecto a lo que el maestro desarrolló en clases pues tal práctica anula la personalidad del alumno y le cierra los horizontes de su perfeccionamiento. Sin necesidad de que el alumno estudie un curso de Psicología Pedagógica tiene que aprovechar, con ayuda del maestro, las enseñanzas que de ella derivan.

- IV. Distribución del tiempo. Tiene que haber períodos de descanso intercalados entre los de trabajo, considerando la intensidad y la naturaleza de éste, el momento del día en que se realiza y las condiciones de los alumnos. Distribuir adecuadamente el trabajo y el descanso, las horas de clases, los temas y materias —considerando sus dificultades y los esfuerzos que exigen—, los recreos, las tareas a domicilio, los repasos, los períodos de descanso diarios, las vacaciones semanales, de

medio año o de fin de curso, supone la consideración de múltiples condiciones que el maestro ha de tomar en cuenta tanto para no alentar la pereza y la morosidad como para no recargar al estudiante con un esfuerzo excesivo que, a la larga, resultará contraproducente y dañino no sólo para el rendimiento de los escolares sino también para su propia salud.

- V. Naturaleza de lo que se aprende. Cada materia y hasta cada tema tiene sus peculiares características que han de repercutir sobre el aprendizaje y a las que el maestro debe adecuar su actividad y la de los alumnos. Hay puntos en que el aprendizaje debe ser lento; otros, en que puede marchar a mayor velocidad. Hay temas en que se debe insistir porque son básicos; hay materias que son como una introducción o preparación para otras. Las materias deben ser dispuestas en un orden lógico, dentro de un plan orgánico. Lo mismo puede decirse de los temas dentro de un programa. Hay asuntos fáciles y otros que no lo son; unos eminentemente teóricos y otros en los cuales la práctica es esencial, en que las aplicaciones son inevitables.

Debe tenerse siempre presente lo que varias veces se ha dicho: Que lo que tiene significado se aprende mejor y más fácilmente; se recuerda con mayor exactitud y por tiempo más largo, ya que se establecen conexiones con otros asuntos. Hay muchas variaciones respecto al ritmo y eficacia con que se aprenden las distintas materias y respecto a la manera en que se las olvida. Cada materia de primaria o de secundaria tiene repercusiones psíquicas distintas y tan importantes que hoy es imprescindible que cada maestro estudie tales peculiaridades según la especialidad a la que se dedica y el grado en que enseña.

- VI. Métodos empleados. Tienen que ser los adecuados a la mentalidad de los estudiantes, las aptitudes del maestro, la materia y el tema, así como al material didáctico del que se dispone, etc. Hay que tener en cuenta, de modo especial, que impartir enseñanza no equivale a transmitir conocimientos que el alumno habrá de recibir pasivamente; es, más bien,

dar estímulos para que el educando aprenda y cumpla una función activa, la única que puede llevarle a que considere lo aprendido como algo propio y no impuesto desde afuera; como una experiencia y un hallazgo personales y no como transfusión de algo ajeno y que siempre permanecerá como tal, como un agregado extraño y quizá molesto. Nunca estará demás la insistencia en los métodos activos.

Algún ejemplo evidente nos dará la razón. Muchos estudiantes de secundaria egresan sintiendo indiferencia, cuando no animadversión hacia Cervantes y su buen hidalgo manchego, no porque éstos merezcan esas actitudes, sino porque los profesores las provocaron al enseñar literatura usando métodos inadecuados.

2. La motivación.

Existe un viejo principio según el cual todo el que obra lo hace por algún motivo. Podrá éste ser innato o adquirido, consciente o inconsciente, natural o artificial, loable o reprochable, pero siempre existe (2).

El motivo es la causa que nos lleva a realizar algo; incluye todo lo que puede movernos a la acción —etimológicamente, la palabra motivo se liga con el verbo latino “moveré”—.

Motivación no es sino la acción destinada a dar motivos para que realice algo. En el caso especial que nos ocupa, consiste en dar los motivos para que el aprendizaje se produzca, para que éste se encamine en la dirección deseada. Por tanto, nos acuitaremos de esta motivación consciente e intencionada y no de una cualquiera.

De lo anterior, resulta que este es uno de los asuntos fundamentales en la educación, pues trata de la necesidad de mover al alumno y de dirigirlo a fin de que desempeñe un papel activo en el aprendizaje.

Las fuentes de la motivación se hallan en las necesidades, en las predisposiciones personales, así como en estímulos externos. En este último caso, se suele hablar de incentivos, entendidos como aquellos estímulos que originan motivos y que llevan al sujeto a actuar en determinada dirección. Entre

tales factores externos, el maestro es el fundamental, junto con todos los recursos de que él puede valerse.

¿Cuáles son las fuentes en que la motivación pedagógica puede basarse? Existen muchas respuestas que, si tienen algún defecto, es el de considerarse como exclusivas. Se pueden citar las que a lo largo de este libro se han estudiado* Las necesidades materiales, el ansia de predominio y figuración, el amor al premio, el temor del castigo, el amor a la belleza, el bien y la verdad, el ejemplo ajeno, el deseo de integrarse en un grupo, etc. En realidad, todos estos factores pueden ser utilizados y, en lo posible, haciendo que concurren varios de ellos, para reforzar el impulso a la acción, que el alumno ha de recibir (3).

Hay que distinguir los motivos por su duración y su intensidad, que generalmente se hallan en relación inversa. Los motivos muy intensos suelen durar poco y los muy duraderos, ser poco intensos; en todo caso esta es una regla general, no una ley de validez absoluta.

También es corriente diferenciar los motivos en naturales y artificiales. Los primeros son innatos o resultan del mero desarrollo biológico; los segundos provienen de la sociedad y se relacionan con la cultura.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer los estrechísimos vínculos que ligan a la motivación con el interés. Para muchos autores, dar motivos, provocar la motivación, equivalen exactamente a despertar el interés. Las fuentes, en uno y otro caso, son las mismas; las consecuencias, también. A este respecto, dice Thompson: “En educación, la motivación es el arte de estimular el interés del alumno en el que tal interés no existe o que no ha sido sentido todavía por él y también el de cultivar el interés ya existente en apoyo de un plan de estudios determinado” (4).

Por ser una síntesis de alto valor práctico para los maestros, reproducimos el resumen que el mismo autor hace acerca de los puntos que hay que tomar en cuenta para reforzar la motivación del aprendizaje; se trata de una simple enumeración derivada de comprobaciones prácticas y que no supone la aceptación de ninguna teoría general sobre el origen último de la motivación. Thompson da los siguientes consejos:

- 1.— Enlazar los viejos motivos con los nuevos.
- 2.— Que la sugestión vaya en la dirección del interés más importante.
- 3.— Utilizar la fuerza de un motivo dominante.
- 4.— Emplear todo dispositivo legítimo para hacer del fin un motivo vivido.
- 5.— Estimular la participación. Prepárense las oportunidades si es necesario.
- 6.— Hágase apelación al mayor número de motivos posible.
- 7.— Procúrese la participación integral de la personalidad.
- 8.— Sed entusiastas. El entusiasmo es contagioso.
- 9.— No os avergoncéis de hacer uso de un fuerte llama-miento al sentimiento.
- 10.— Sacad partido del culto a los héroes.
- 11.— Utilizad el peso de la coacción social, pero haced- lo con prudencia.
- 12.— Excluid totalmente los factores negativos, tales como la inercia, la fatiga, la pereza, la enfermedad, el impedimento físico, es decir, todo desequilibrio temporal o permanente de la personalidad.
- 13.— Toda estimulación debería estar de acuerdo con las necesidades del niño. Estas necesidades pueden ser o no sentidas por él. Esforzaos por hacer que sienta las cosas no sentidas.
- 14.— Haced uso especial del impulso gregario y del deseo de una posición.
- 15.— El castigo debería suministrarse en interés del castigado y no como satisfacción del que castiga. Al menos, procurad tener alguna idea de cómo vuestro castigo puede ser beneficioso. Comprobad luego los resultados. No avergoncéis ni intimidéis, ni separéis al niño de los demás. Haced que el castigo parezca una consecuencia del acto.
- 16.— Los premios son más eficaces que los castigos. Sin embargo, hasta los premios (introducción de un elemento extraño) deberían usarse solamente cuando uno esté razonablemente seguro de que serán un estimulante, que se estiman como algo agradable y no se conviertan en la pieza de resistencia.

Todavía mejor, haced de vuestros premios algo coincidente con el propósito que os hayáis formado.

17.— Buscad el ejemplo apropiado. Lo que seáis hablará más elocuentemente de lo que digáis.

18.— Estad seguros de que, al motivar al niño, lo hacéis con vistas a su crecimiento y maduración.

19.— Los motivos tienen un fin. Cuanto más claramente se perciba el objetivo, con más fuerza estará motivado el acto. Todo esfuerzo, para hacer el objetivo más vivido y vital, es un paso en la dirección de la motivación eficaz.

20.— Numerosos experimentos tienden a probar que el mantener al alumno informado acerca de sus adelantos acelera el aprendizaje.

21.— Proporcionad al niño la oportunidad para la ex-presión de sí mismo, de todas las maneras posibles” (5).

(1) Para redactar este tema, nos basamos especialmente en Kelly, *Psicología de la Educación*, I, pp. 243 — 285 y 304 — 328.

(2) Recuérdese lo que al respecto quedó dicho en el capítulo dedicado al estudio de la voluntad.

(3) Los motivos son fines para cuya consecución hay que utilizar ciertos medios, los cuales son dispuestos y ordenados conforme a aquellos. Pero hay que tener en cuenta que los mismos fines están subordinados los unos a los otros; cumplidos unos, sirven como medios para conseguir otros que son o se creen más elevados. El estudiante aprende una materia para poder vencer el curso; pretende vencer el curso, para obtener un título; quiere obtener un título para alcanzar un buen nivel de vida, consideración social, y así sucesivamente. Queda, sin embargo, por establecer, cuáles son los fines últimos y cuáles los principios por los cuales ha de guiarse la subordinación de unos a otros. Este asunto está lejos de ser indiferente a la tarea educativa; el maestro, al motivar la conducta, tiene que buscar que no haya desorden en los fines, es decir, una alteración en la jerarquía de los valores que toda conducta humana debe perseguir. La motivación es una conducción consciente de toda la vida. En cierto sentido, y aunque sea en un nivel puramente instintivo, existe también en los animales inferiores. El problema de la motivación se remite, en última instancia, al problema de la naturaleza de cada ser. Sigue siendo válido el principio de que todo ser obra —en el caso del hombre, debe obrar— conforme a su naturaleza. Pero este tema no debe ser sino apuntado aquí, pues es materia propia de la Filosofía de la Educación.

(4) Mehran K. Thompson, art. Motivación y Aprendizaje, en la *Psicología de la Educación*, dirigida por Skinner, I, p. 273.

(5) *Id. Id.*, pp. 295 — 296.

CAPÍTULO III: TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

1. Qué es la transferencia del aprendizaje.

La escuela debe preparar a todo hombre para que se desenvuelva bien en la vida. Pero aquélla no puede dar sino ciertos conocimientos, formar ciertas habilidades y llevar a cabo un número limitado de experiencias, tratando algunos temas y no más.

La vida es mucho más variada y, en muchos aspectos, no reproduce los mismos problemas, por lo menos no exactamente los mismos problemas que se plantearon y resolvieron en la escuela. Muchos problemas serán, en lo fundamental, nuevos, como, por ejemplo, los tocantes a las relaciones de trabajo, la política, la vida matrimonial, etc. La escuela tiene que haber preparado, siquiera en lo esencial, para enfrentar y resolver esos problemas y en algunos casos lo habrá hecho relativamente bien como, por ejemplo, al muñir al alumno de técnicas laborales. Pero nunca habrá considerado y resuelto todos los asuntos que se presentarán en la vida.

Si la escuela debe preparar para la vida, habrá que suponer que lo que aquélla enseñó en su limitado campo de experiencias, podrá ser aplicado para resolver problemas nuevos y para adaptarse adecuadamente a situaciones nuevas, no conocidas, por lo menos totalmente, en la escuela. Es decir, si ésta hubiera dado respuestas estrictamente válidas para los problemas y situaciones que trató, tales respuestas de nada servirán luego para los problemas y situaciones que presentará la vida, aunque sean sólo ligeramente distintos a los ya experimentados: Entonces, la escuela no habrá preparado para la vida. Pero si se admite que sí prepara, habrá que admitir también que el aprendizaje hecho en la escuela —o en otras instituciones educativas— puede ser utilizado para resolver problemas nuevos. Transferencia es precisamente la posibilidad de que el saber y la habilidad adquiridos en cierta situación puedan ser aplicados para encarar satisfactoriamente situaciones distintas y novedosas.

Basta lo dicho anteriormente para establecer la importancia que tiene la transferencia ya que ella determinará la real importancia de la escuela y aun de cada curso de ella y hasta de cada materia o punto de ésta. Porque si no hay

transferencia no sólo que la escuela estará encerrada en sí misma y aislada de la vida, sino que cada curso y cada materia serán como islas incomunicadas que de nada sirven para lo demás.

Esta capacidad de transferencia se denominó un tiempo “disciplina formal”, por la teoría que trataba de explicarla, Según ésta, las capacidades o facultades humanas son como formas huecas que pueden ser rellenas con cualesquiera contenidos; bastará que aquéllas sean bien formadas o disciplinadas para que sean aplicables a cualquier situación práctica o problema teórico. Aunque hoy, en general, se admite la transferencia del aprendizaje, se rechaza la teoría de la disciplina formal.

Sin embargo, hay que llamar la atención sobre el hecho de que ésta tiene una larga tradición histórica y ha sido admitida durante largo tiempo, desde que Platón recomendaba dar preferencia a ciertas materias como medio para formar la personalidad. Inclusive muchos maestros que la rechazan en teoría la aplican en la práctica, por ejemplo, cuando sostienen que las matemáticas tienen gran importancia para formar la capacidad de raciocinio, que luego podrá ser aplicada en cualesquiera situaciones; o cuando afirman que hay que enseñar materias experimentales porque ellas forman la capacidad para observar bien la naturaleza.

Si se obra con el criterio de la disciplina formal, lo importante será la capacidad humana que hay que perfeccionar.

No importará si para ello hay que enseñar materias áridas o utilizar métodos duros y que llaman más al esfuerzo del alumno que a su satisfacción; se enseñarán materias que, aunque no tengan importancia por sí mismas, supuestamente la tienen para formar la mente, el carácter, etc. Si se rechazan la disciplina formal y la transferencia, el papel protagónico lo tendrá el contenido, la materia, que pasará a tener un valor por sí misma; pasarán a un primer lugar los métodos destinados a hacer de la enseñanza algo placentero y la personalidad actual del educando. La lucha entre ambas tendencias extremas ha llevado gran parte de este siglo; al fin, se ha concluido en una transacción, en que se trata de armonizar ambos criterios no porque se haya llegado a alguna teoría

universalmente aceptada en este campo, sino porque las investigaciones experimentales lo aconsejan (1).

2. Clases de transferencia.

Hoy, se reconoce que, aunque haya transferencia, ella no opera siempre con igual intensidad y sentido. El asunto tiene importancia práctica porque de las soluciones a que se llegue dependerá la importancia relativa que hay que dar a las diversas materias, el orden en que tienen que ser aprendidas, la disposición de los temas dentro de una misma materia y los métodos didácticos que habrá que emplear.

En general, se habla de transferencia positiva, negativa e indiferente o neutral. -

Hay transferencia positiva cuando un aprendizaje puede ser utilizado para obtener mejores resultados en otro. Por ejemplo, está comprobado que el aprender latín favorece el conocimiento de la sintaxis española; pero —aunque parezca raro— no es tan fácil deducir que el estudio teórico de la gramática, sobre todo si ésta se reduce a reglas mecánicamente memorizadas, ayude a escribir o hablar mejor un idioma; es lo más probable que, en este caso, la posibilidad de una transferencia positiva es eliminada o muy reducida por el empleo de métodos inadecuados de enseñanza. En el caso de los hábitos o de la capacidad de apreciar y valorar, suele haber una transferencia positiva. En todo caso, es necesario señalar que el porcentaje de transferencia positiva suele variar mucho según los experimentos que se han hecho y esto es de suma importancia ya que no basta comprobar que la transferencia existe, sino hasta dónde puede ser incrementada y aprovechada y cómo se puede obrar para incrementarla (2).

Hay transferencia negativa, cuando un aprendizaje causa perjuicios y dificultades a otro. En este campo, las experiencias son menos numerosas, pero existen, siendo inclusive comprobables en la práctica de los maestros. Por ejemplo, todo indica que, si a los alumnos de primer curso básico, se pretende enseñarles a leer y escribir comenzando por hacerles aprender los nombres de las letras del abecedario, se tropezará luego con dificultades y confusiones. Generalmente, el niño no entenderá por qué “ele” más “a” se tiene que leer “la” y no “elea”.

La transferencia es indiferente o neutral cuando ni facilita ni perjudica el aprendizaje anterior.

Es interesante establecer que la transferencia positiva es la más frecuente. Así lo prueba la siguiente tabla de resultados hecha por o trata, quien dividió en tres períodos las investigaciones experimentales hechas entre 1890 y 1940 (3).

Cantidad de transferencia que corresponde a cada resultado.	1890-1927		1927-1935		1935 - 1940		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Clara evidencia de transferencia.	81	81	50	73	33	77	164	78
Muy poca, ninguna, evidencia ambigua, interferencia, etc.	19	19	18	27	10	23	47	22

3. Importancia de la transferencia.

Se puede afirmar que toda la actividad docente se halla ligada con la transferencia, haya sido ésta bien estudiada o no por los maestros.

La creencia firme de que cada grado educativo tiene que apoyarse en los anteriores, es corriente, esencial en todo plan de estudios. Los cursos se ordenan progresivamente, en la creencia de que los inferiores son necesarios para los superiores. Toda materia se estructura cuidadosamente en sus diversos temas, en la certeza de que su sucesión no es indiferente y que unos deben servir para que los otros puedan ser aprendidos. Si no se creyera en la transferencia, se permitiría a la gente el ingreso a la Universidad sin necesidad de que se demuestren estudios previos, a los que se considera preparatorios; en este caso, como en el ingreso a cualquier curso, previo vencimiento de los anteriores, está la convicción de que cierto aprendizaje no sólo requiere de la madurez psíquica y orgánica que proviene del mero paso del tiempo, sino también conocimientos previos, que son condiciones del éxito de los posteriores, y la madurez que sólo se adquiere con el aprendizaje y el ejercicio. En el fondo,

existe la convicción, basada en la práctica, de que el aprendizaje pasado se transfiere de alguna manera al que se intentará en el futuro.

Puede afirmarse algo más: Que no se cree en una transferencia circunscrita en muy estrechos límites; por ejemplo, para el ingreso a la Universidad no se exige preparación exclusivamente en ciertas materias estrechamente relacionadas con la profesión que se ha escogido como especialización, sino en numerosas otras.

Lo anterior se relaciona, a su vez, con la amplitud que habrá que dar a las materias del plan de estudios, si hay que ir a una temprana especialización o si es preferible la denominada educación humanística. En ambos casos, se puede llegar a extremos indeseables. La especialización exagerada y, sobre todo, prematura, puede poner verdaderas anteojeras mentales al niño y al joven, convirtiéndolos quizá en un buen instrumento de trabajo, pero sin desarrollar a un hombre completo. La segunda puede caer en el enciclopedismo que dispersa esfuerzos, da a todo igual importancia y hace, en el mejor de los casos, del educando un casillero de conocimientos.

Se relaciona también con el problema de si hay materias que pueden considerarse como las más importantes por ser más fácilmente transferibles. Demás decir que, si esto se demostrara, se conseguirían puntos de partida sólidos para estructurar planes, programas y hasta ciclos de enseñanza. Recuérdese, simplemente, cómo cada profesor se esfuerza por convencer a sus alumnos de que su materia es la más importante, lo cual no quiere decir, sino que es la más formadora de la personalidad general, la que más ayuda en estudios posteriores y la que más sirve para la vida. Son tradicionales a la vez que actuales las discusiones sobre la importancia de la enseñanza de las matemáticas, de las lenguas muertas —especialmente el latín—, de las ciencias de la naturaleza, etc.

Muchos de estos problemas podrán ser resueltos satisfactoriamente y con base científica, cuando se avance más en las investigaciones sobre la transferencia.

4. Teorías de la transferencia.

Hecho tan general e importante como la transferencia necesita de una explicación. Sin embargo, como hace notar Webb, las teorías más importantes

no han logrado explicar el porqué de la transferencia; se han limitado a describir cómo se producen los hechos (4).

Las dos teorías principales —fuera de la disciplina formal— pertenecen a Thorndike y Judd.

Según Thorndike hay transferencia cuando existen elementos idénticos en dos funciones mentales. “Una función o actividad mental perfecciona otra en cuanto ambas sean parcialmente idénticas, pues, en este caso, las dos contienen elementos comunes” (5). En el fondo, como es claro, esta teoría no reconoce una verdadera transferencia sino simplemente la acción de algo que ya ha sido ejercitado en determinada función o actividad y que se encuentra presente en otra, en la cual también actúa. La dificultad está en que no se sabe qué requisitos hay que considerar como iguales o idénticos para fundar la transferencia, o la que Thorndike considera como tal.

Según la teoría de Judd, llamada de la generalización, para llegar a ésta, se parte de casos o problemas particulares, de los cuales se obtienen principios generales que luego son aplicados a nuevos casos que se presentan. La transferencia es posible, entre dos experiencias, porque entre ellas hay elementos generales comunes.

En realidad, ambas teorías no alcanzan sino a enfocar algunos aspectos parciales de la cuestión.

5. Aplicaciones de la transferencia.

Las dos teorías anteriores ya implican consejos para la práctica docente.

Pueden agregarse otras consideraciones. Por ejemplo, hay que tomar en cuenta que entre los factores de la transferencia se encuentran los siguientes: 1) La capacidad mental del que aprende; los alumnos inteligentes tienen más aptitud para la transferencia, aprovechan mejor lo que aprenden, lo que es comprobable por cualquier maestro; 2) el método de la enseñanza que tiene enorme importancia; 3) la actitud del alumno, favorable o no, al aprendizaje que realiza (6).

El maestro ha de insistir especialmente en aquellas materias en que, según la práctica, la transferencia es más fácil. Ha de procurar realizar múltiples

aplicaciones de cada principio enseñado, a fin de que el alumno esté adiestrado para llevar a cabo nuevas experiencias con la preparación ya recibida.

Hay que insistir especialmente, según se ve, en el método. Es natural que el aprendizaje mecánico, la memorización simple, no habrán de llevar a la transferencia. Por el contrario, cuando el maestro explica los temas, los hace comprender, realiza ejercicios variados y numerosos, la transferencia será mucho más probable. El estudiante que sólo aprende los teoremas matemáticos y nunca resuelve problemas, habrá sobrecargado su memoria de algo que no le será útil posteriormente. El estudiante que, en Literatura, aprende sólo listas de nombres y repasa apreciaciones ajenas, sin leer debidamente las obras de los grandes escritores, llevará consigo un numeroso, pero inaplicable repertorio de saber; en cambio, el que lea las obras de los grandes autores, las analice y aprenda a apreciarlas, tendrá un criterio formado para juzgar otras obras.

Lo anterior puede aplicarse a todos los campos en que la transferencia existe: en lo teórico, los hábitos, la apreciación de los distintos tipos de valores, en las actitudes.

Podemos concluir con lo que decía Orata al referirse a los cuadros sobre la transferencia, que hemos transcrito hace poco:

- 1.— “La transferencia es una realidad, como revela casi el ochenta por ciento de los estudios.
- 2.— No es un proceso automático que pueda darse por supuesto, sino que debe ser fomentado.
- 3.— La cantidad de transferencia está condicionada por muchos factores, entre los que se cuentan: La edad, la capacidad mental, el intervalo de tiempo transcurrido entre la enseñanza y la transferencia (posiblemente), el grado de estabilidad alcanzado por la trama de lo aprendido, el conocimiento de las instrucciones, la actitud favorable hacia la situación de aprendizaje y el uso eficaz de la experiencia pasada, la exactitud en el aprendizaje, “la aceptación consciente por el estudioso, de los métodos, procedimientos, principios, sentimientos e ideales”, lo significativo de la situación de aprendizaje, la

personalidad del sujeto, la organización adecuada de la explicación de la asignatura, la previsión respecto a la reconstrucción continua de experiencia” (7).

- (1) Una breve e instructiva historia de las ideas acerca de la transferencia, en Kelly, *Psicología de la Educación*, I, pp. 334 — 343.
- (2) Un resumen de estos experimentos en el art. *Transferencia del Ejercicio*, por L. W. Webb, incluido en la *Psicología de la Educación dirigida por Skinner*; v. I, pp. 355 — 370.
- (3) Citado por Kelly, *ob. cit.*, I. p. 342.
- (4) *Ob. cit.*, p. 371.
- (5) Cit. por Kelly, *ob. cit.*, p. 344.
- (6) Kelly, *ob. cit.*, p. 351 — 353.
- (7) Citado por Kelly, *ob. cit.*, I, pp. 342 — 343.

V PARTE: LA PERSONA HUMANA

CAPÍTULO I: LA PERSONA

1. Los fenómenos psíquicos y el yo (1).

En los capítulos anteriores, dijimos frecuentemente que los fenómenos psíquicos se refieren a un yo; percibir significa que un yo percibe; recordar, que alguien recuerda; elegir que algún yo elige.

En un primer momento, ese yo es concebido como puramente psicológico, es decir, se relaciona con el conjunto de fenómenos psíquicos hasta confundirse con él (2). Pero un análisis más detenido de los datos concientes lleva necesariamente más allá de los meros fenómenos, a concebir el yo como algo más que la mera suma de ellos.

En efecto, según se ha visto, en la percepción no existe una simple reproducción interna de objetos exteriores, sino también una función activa y sintetizante que actúa sobre los datos. En cuanto a los sentimientos, la representación es sólo la chispa que despierta el afecto, pero éste es subjetivo, interno y sólo interno. En el acto voluntario, hay razones que se presentan por sí solas, pero hay otras que son traídas intencionadamente y hay conciencia inmediata e indudable de que ellas son sopesadas; posteriormente se aprehende intuitivamente el acto de la decisión. En todos estos hechos que, en cuanto hechos, son innegables, y en mil otros semejantes, se manifiesta un poder de síntesis, una actividad propia, inexplicable por el mero suceder de los fenómenos y que lleva necesariamente a concebir un yo. Por eso, Dwelshauvers dice: “Como la síntesis mental se produce, en el hombre, en una coincidencia personal, en un sujeto, es necesario que el sujeto que se da cuenta de ella y la utiliza tenga allí una parte. Si hay unidad sintética es porque el sujeto es una realidad, si no, los hechos conscientes permanecerían extraños los unos a los otros” (3).

Es decir que, de la concepción primera de un yo psicológico —conjunto de fenómenos— se pasa necesariamente a la noción de un yo real que tiene esos fenómenos, que los puede llamar “míos” y que influye en su producción y en la determinación de lo que ellos serán.

Por eso, los fenómenos no se presentan aislados, sino como partes de un todo; por eso se insertan siempre en una corriente unitaria que viene del pasado y apunta al futuro.

Este yo real, ya no meramente psicológico, se presenta con los siguientes caracteres:

a) Es uno en todo momento y sirve de principio unificador a los fenómenos concienciales. La unidad persiste inclusive en los procesos patológicos de desdoblamiento de la personalidad.

b) Es idéntico a lo largo de la vida; es como un centro permanente y común de referencia para los fenómenos psíquicos que siempre pertenecen a un solo y mismo yo (4).

c) Es activo en todos los fenómenos mentales (no sólo en la actuación voluntaria).

d) Es consciente de sí mismo y de los fenómenos más elevados y claros que en él se producen. De aquí deriva la capacidad de introspección.

e) Es libre, capaz de escoger y de determinarse; esa libertad no es, desde luego, ilimitada e incondicionada, pero siempre conserva un ámbito propio, por pequeño que sea (5).

Los fenómenos psíquicos se relacionan con los corporales; suponen un yo no independiente, sino encarnado; el hombre es cuerpo y espíritu, tiene fenómenos psíquicos y fisiológicos (esta es simple comprobación de hecho, no todavía explicación o teoría).

Las comprobaciones anteriores nos llevan a exceder lo estrictamente psicológico. Se vio que es tarea de la psicología el “comprender” los fenómenos, comprender que se enlaza con los valores, especialmente en los actos voluntarios que se realizan en vista de ellos.

En otras palabras, del estudio del yo psicológico tenemos que llegar, pasando por el yo, sujeto real, a una unidad más profunda que engloba al cuerpo y que toma en cuenta las instancias valorativas; es decir, tenemos que llegar a la concepción de la persona.

2. La persona humana.

No es sino la unidad biopsíquica, racional y libre. Esta explicación requiere de algunas aclaraciones.

La persona no es por un lado espíritu y, por otro, cuerpo, sino la unidad de ambos en un todo superior, unidad que se comprueba por la influencia entre fenómenos psíquicos y fisiológicos (6).

La persona humana, como se vio en capítulos anteriores, tiene capacidad de razonar, es decir, de manejar conceptos abstractos, de enlazarlos lógicamente en los raciocinios; de superar los meros datos sensoriales concretos. La capacidad razonadora permite adelantarse a los hechos, prever el futuro, resolver los problemas futuros primero en el fuero interno para sólo luego obrar en consecuencia. Esto caracteriza claramente el acto voluntario.

La persona humana obra en virtud de motivos, de bienes que anticipa y que le atraen, es decir, en virtud de valores. O de antivalores que repelen, como el mal, lo feo (7).

Como la atracción que los distintos tipos de valor ejercen sobre la persona, puede variar de una a otra, cabe clasificar a los hombres conforme a los valores a los cuales se inclinan particularmente; cabe edificar una biotipología de base axiológica, semejante a la hecha por Spranger (8).

De lo anterior, resulta que no se puede confundir individuo con persona (9). El individuo supone, por un lado, existencia independiente, ser distinto de los demás; por otro, el ser indivisible, el ser una unidad. La persona es algo más pues no sólo es unitaria en su estructura propia y distinta de los demás (eso también lo son los animales), sino que es racional y capaz de captar valores y de guiarse por ellos conscientemente.

Estas finalidades o valores se caracterizan porque no se imponen necesariamente a la persona. Si una piedra es lanzada desde cierta altura, está destinada a caer; no tiene capacidad de deliberación ni de libre elección; no tiene alternativa; tiene que conducirse necesariamente en un sentido y nada más. En cambio, la persona se conduce de acuerdo a valores que no empujan necesariamente a su realización; pueden ser desechados, como muchas veces

lo son. Frente a sus solicitudes, tenemos conciencia de nuestra libertad y, consiguientemente, de nuestra responsabilidad. Esta libertad dignifica al hombre, aunque sea un don peligroso que puede llevarlo al mal.

3. Persona y Sociedad.

La persona humana no viva aislada; ya desde un comienzo de su existencia integra un grupo, está en contacto con otros. El yo supone el tú.

De las relaciones entre diversos yos, resulta la sociedad, de modo natural. Esta verdad, evidente por los hechos mismos, es la que llevó a Aristóteles a afirmar que el hombre es un “animal político”.

La persona no se limita a percibir a los demás o a pensar en ellos; convive con ellos, lleva una vida común y realiza tareas comunes; las personas se influyen mutuamente. El perfeccionamiento personal ocasiona el de la sociedad; el perfeccionamiento social, refluye en bien de los integrantes del grupo. Por eso, el bien social no puede ser indiferente a la persona y viceversa.

Es claro que no todas las personas dependen igualmente de la sociedad ni se interesan uniformemente por ella. Hay quienes son ensimismados —autistas, según expresión de Bleuler—, poco inclinados a dejarse influir por los demás; hay también quienes son débiles, débiles ante las fuerzas externas, por las cuales se dejan moldear como blanda cera. Tarea de la educación será la de mantener siempre en este aspecto cierto equilibrio: que la persona no trate, aun cuando no tenga razón, de imponerse a la sociedad, ni que se someta incondicionalmente a ella; ni egoísmo y egocentrismo, ni sumisión pasiva.

4. Persona y Cultura.

La persona humana no sólo convive con los demás, no sólo descubre individualmente los valores, sino que a muchos de éstos los halla ya realizados en la sociedad como conquista de otros hombres, a veces alejados por siglos, de los vivientes.

Esos valores se hallan en cosas o conductas valiosas (o antivaliosas). En el primer caso, están las obras literarias, pictóricas, arquitectónicas, etc.; en el segundo, las vidas de grandes hombres, por ejemplo, los santos (que encarnan el valor religioso) y los héroes.

Algunos de estos valores parecen haberse realizado de un modo impersonal, es decir, sin que podamos atribuirlos a una persona determinada; entonces decimos que los demás los han realizado o, más claramente, que algo “se” ha realizado. En este caso están la mayoría de los usos y costumbres sociales, así como el lenguaje. En otros casos, quien ha realizado el valor es perfectamente individualizable, distinguible de los demás; entonces se habla de creación personal, como sucede con el Quijote, el fresco del Juicio Final, la Gioconda o la religión cristiana. Naturalmente, aún la creación personal supone la intervención de la sociedad; tiempo y lugar condicionan la creación inclusive en cuanto a los medios que ponen a disposición de la persona y en cuanto a la oportunidad que ofrecen.

Los valores realizados se tornan objetivos, captables por todos, aunque en el primer momento hubieran pertenecido sólo a un sujeto. Luego se desprenden de éste y cobran, por así decir, una vida independiente; por eso se llaman, en su conjunto, espíritu humano objetivado y constituyen lo que se denomina cultura.

La cultura es, pues, la actividad creadora del hombre que se ha manifestado en obras que se acumulan a través de las generaciones, que integran la herencia común de todo el género humano o de ciertos grupos del mismo. Es la persona la actora de la cultura, quien la crea y transforma y quien, de rebote, recibe las influencias de ella.

Entre las principales formas culturales se hallan las costumbres, el lenguaje, la literatura, el arte, la técnica, el estado, el derecho, la economía, la ciencia, la religión y la organización social.

La psicología tiene que detenerse aquí: la creciente especialización de las ciencias le ha trazado este límite; pero ante ella y por su estudio, se abren campos inmensos: la metafísica, la historia, la sociología, la religión, el arte, la moral, la economía, la lingüística, la lógica, la mística.

Ella no puede entrar en estos terrenos: sólo llega hasta el umbral de ellos. El psicólogo se la cuenta de que muchos problemas suscitados por su ciencia sólo pueden ser resueltos por otros saberes a los cuales, como psicólogo, le está vedado ingresar. Se parece mucho a Moisés que, después de guiar durante

cuarenta años al pueblo elegido hasta la tierra prometida, sólo pudo, antes de morir, contemplarla desde lejos.

Ante esta limitación, psicólogos ha habido que reaccionaron encerrándose en su especialidad, pretendiendo convertirla en completamente autónoma y autosuficiente; como no podía menos que suceder, la consecuencia fue el fracaso.

El psicólogo, como tal, no debe introducirse en cotos ajenos. Pero debe reconocer que existen.

- (1) Para redactar este capítulo, nos hemos guiado especialmente por las siguientes obras: Quiles, "La Persona Humana"; Maritain "Para una Filosofía de la Persona Humana"; Guerrero. "Psicología", pp. 279 — 300; Müller, "Psicología", pp. 239 — 254 y 285 — 306; Dujovne, "Psicología y Filosofía de la Persona".
- (2) Quiles, ob. cit., pp. 33 — 47. Pero quien se queda en el yo psicológico comete un error, por lo demás, común en nuestra ciencia; por ejemplo, Titchener sostiene que la percepción del yo es igual a-la percepción del conjunto de los fenómenos psíquicos; en cuanto a "una conciencia del yo, es una conciencia en que el concepto o idea del yo, o alguna faz o parte de él, está presente en estado de atención, y así sirve como centro de asociación de otras ideas. Así la conciencia introspectiva es una conciencia del yo" (pp. 228 — 229); para esta concepción general, véanse de ese autor: "Elementos de Psicología", pp. 226 — 230, de donde se extrajo la cita anterior. Estas ideas puramente fenomenalistas son. típicas de la mayor parte de la psicología anglosajona, pero su cumbre es el filósofo francés Condillac. Una apreciación crítica de estas concepciones y de otras similares, en Müller, ob. cit., pp. 241 — 244.
- (3) *Traité de Psychologie*, p. 183.
- (4) Unidad e identidad del yo, no pueden explicarse por concepciones puramente biológicas; al respecto v. Dujovne, ob. cit., pp. 11 — 31.
- (5) Un análisis detallado de estos caracteres en Quiles, ob. cit., pp. 124 — 149.
- (6) Corresponde a la metafísica el estudio último de la naturaleza del cuerpo y espíritu y de las relaciones entre ellos.
- (7) Utilizamos la expresión "valor" por ser hoy la más corriente; pero tiene tales imprecisiones y ha sido tan variadamente interpretada por los filósofos modernos, que consideramos que la superación de estas dificultades a que la nueva expresión ha conducido, sólo se logrará cuando se retorne a la vieja palabra "bien".
- (8) Véase la obra de este autor, "Formas de Vida". Spranger considera seis tipos de valores: intelectuales, estéticos, utilitarios, morales, políticos y religiosos; los que se inclinan preferentemente a un tipo de tales valores reciben, respectivamente, las denominaciones de hombre teórico, estético, económico, moral, político y religioso. De este hecho, derivan seis formas de vida.
- (9) Pero no ha de cometerse el error de contraponerlos. Véanse, al respecto, Quiles, ob. cit., pp. 188 — 220 y Maritain, ob. cit., pp. 119 — 162. La contraposición ha sido acentuada por razones políticas para distinguir entre individualismo y personalismo. Pero ese es otro tema.

BIBLIOGRAFÍA

Nuestra obra se ha basado directamente en las siguientes, a las cuales se refieren las notas y citas del texto:

Aguayo, A. M.: “Tratado de Psicología Pedagógica”. Ed. La Moderna Poesía; La Habana, 1925.

Bergson, Henri: “Materia y Memoria”. Ed. Calomino; La Plata, 1943; trad. de Martín Navarro.

Bergson: “Ensayo sobre los Datos Inmediatos de la Conciencia”. Ed. García; Montevideo, 1944. Prólogo de Mario A. Silva García.

Bernard, L. L.: “Psicología Social”. Ed. Fondo de Cultura Económica; Méjico 1946. Trad. de Rubén Landa.

Braunshausen, N.: “Introducción a la Psicología Experimental”. Ed. Labor, Barcelona, 1949. 2a. ed. Trad. de Joaquín Carreras Artau.

Bfibler, Charlotte: “El Curso de la Vida Humana como Problema Psicológico”. Ed. Espasa. Calpe Argentina; Buenos Aires, 1943. Trad. de Sígisfredo Krebs.

Id. Id.: “Infancia y Juventud”. Ed. Espasa. Calpe Argentina; Buenos, Aires, 1946. Trad. de Sigisfredo Krebs.

Calzetti, Hugo: “Pedagogía General y Psicología Infantil”. Ed. Estrada, Buenos Aires, s/f; 13a. ed.

Cameron, Norman: “The Psychology of Behavior Disorders”. Ed. Houghton Mifflin; Boston, 1947.

Carmichael, Leonard (dirigido por): “Manual of Child Psychology”. Ed. Wiley; Nueva York. 1947. 3a. impresión.

Claparéde, Ed.: “Psicología del Niño y Pedagogía Experimental”. Ed. Albatros; Buenos Aires, 1944. Trad. de Domingo Barnés.

Collin, G.: “Compendio de Psicología Infantil”. Ed. Kapeluz; Buenos Aires, 1955.

Cunningham, William F.: “The Pivotal Problems of Education”. Ed. MacMillan, Nueva York, 1955. 1º impresión.

Demoor, Jaén y Jonckheere, Tobie: "Ciencia de la Educación". Ed. La Lectura; Madrid, s/f.

Dujovne, León: "Psicología y Filosofía de la Persona". Ed. El Ateneo; Buenos Aires, 1946.

Dwelshauvers, Gecrrges: "Traité de Psychologie". Ed. Payot; París, 1934. 2a. ed.

Erissmann, Theodor: "Psicología General". Ed. U.T.E.H.A.; Méjico, 1959; ? vols. Trad. de Miguel Pereira.

Fingerman, Gregorio: "Lecciones de Psicología Aplicada a la Educación". Ed. El Ateneo; Buenos Aires, 1947. 2a. ed.

Froebes, S. J., José: "Compendio de Psicología Experimental". Ed. Razón y Fe; Madrid, 1955. Trad. de José A. Menchaca, S. J.

Gates, Arthur I.; Jersild, Arthur T.; McConnel, T. R. y Challman, Robert C.: "Educational Psychology". Ed. Mac Millan; Nueva York, 1945.

Gemelü, Agustín y Zunini, G.: "Introducción a la Psicología". Ed. Luis Miracle, España, 1958. Trad. de Fernando Gutiérrez.

Guerrero, Luis Juan: "Psicología". Ed. Losada; Buenos Aires, 1946. 7a. ed.

Hernández Ruíz, Hernando y Tirado Bededí, Domingo: "La Ciencia de la Educación". Ed. Atlante; México, D. F., 1940.

Hilgard, Ernest R.: "Teorías del Aprendizaje". Ed. Fondo de Cultura Económica; Méjico, 1961. Trad. de Raúl Osegueda.

Hiñes, Harían Cameron: "Introduction to Educational Psychology". Ed. Van Nostrand; Nueva York, 1934.

James, William: "Principios de Psicología". Ed. Jorro; Madrid. 1909. Trad. de Domingo Barnés.

Katz, David (dirigido por): "Manual de Psicología". Ed. Morata. Madrid, 1963. 2a. ed. Trad. de Dr. Agustín Serrate. Prólogo del Dr. José Germain.

Kelly, W. A.: "Psicología de la Educación". Ed. Morata; Madrid, 1964. Trad. de Gonzalo Gonzalvo Mamar. 2a. ed. 2 vols.

Koffka, Kurt: "Bases de la Evolución Psíquica". Ed. Espasa. Calpe Argentina; Buenos Aires, 1941.

Lavaissière, Julio de y Palmés, Fernando: "Psicología Experimental". Ed. Subirana; Barcelona, 1952. Trad. de Fernando Palmés.

Lindworski, Juan: "Psicología Experimental". Ed. El Mensajero del Corazón de Jesús; Bilbao, 1946. 3a. ed. Trad. de José A. Menchaca.

Maritain, Jacques: "Para una Filosofía de la Persona Humana". Ed. Letras; Santiago de Chile, 1938.

McDougall, William: "An Introduction to Social Psychology". Ed. Methuen; Londres, 1942. 24a. ed.

Messer, Augusto: "Psicología". Ed. Revista de Occidente Argentina; Buenos Aires, 1948. Trad. de Anselmo Romero Marín.

Mira y López, Emilio: "Los Fundamentos del Psicoanálisis". Ed. Americalee; Buenos Aires, 1943.

Id. Id. "Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente". Ed. El Ateneo; Buenos Aires, 1945.

Id. Id. "Manual de Psicología Jurídica". Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1945.

Müller, Aloys: "Psicología". Ed. Espasa. Calpe Argentina; Buenos Aires, 1940. Trad. de José Gaos. 2a. ed. Münsterberg, Hugo: "La Psicología y el Maestro". Ed. Jorro; Madrid, 1911. Trad. de Domingo Barnés.

Pavlov, I. P.: "Los Reflejos Condicionados". Ed. Pavlov, México, s/f.

Quiles, Ismael: "La Persona Humana". Ed. Espasa. Calpe Argentina; Buenos Aires, 1942.

Roger, Henri: "Elementos de Psicofisiología". Ed. Argos; Buenos Aires, 1948. Trad. de Rafael Sampayo.

Romero, Francisco y Pucciarelli, Eugenio: "Lógica". Ed. Espasa. Calpe Argentina, Buenos Aires, 1947. 10a. ed.

Roustan, D.: "Lecciones de Psicología". Ed. Poblet; Buenos Aires, 1942. Trad. de Gregorio Fingermann. 6a. ed.

Skinner, Charles (dirigida por): "Psicología de la Educación". Ed. U.T.E.H.A.; Méjico, D. F. 1951. Trad. de Domingo Tirado Bededí.

Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L. y Tieplov, B. M.: "Psicología". Ed. Grijalbo, Méjico, 1960. Trad. de Florencia Villa Landa.

Souza Ferraz, Joao de: "Psicología Humana". Ed. Americalee; Buenos aires, 1944. Trad. de Margarita Marín.

Id. Id.: "Nociones de Psicología del Niño". Ed. Americalee; Buenos Aires, 1947. Trad. de M. J. de Sosa.

Spranger, Eduardo: "Formas de Vida". Ed. Revista de Occidente Argentina; Buenos Aires, 1946. Trad. de Ramón de la Serna.

Id. Id.: "Psicología de la Edad Juvenil". Ed. Revista de Occidente; Buenos Aires, 1946. Trad. de José Gaos.

Stossner, Arturo: "Psicología Pedagógica". Ed. Losada; Buenos Aires, 1944. Trad. de Julia Rodríguez Danilevski.

Titchener, Edward Bradford: "Elementos de Psicología". Ed. Bou- ret, París, 1923. Trad. de Ezequiel A. Chávez.

Wundt, Guillermo: "Compendio de Psicología". Ed. La España Moderna; Madrid, s/f. Trad. de J. Gonzáles Alonso.