

William James

PLÁTICAS PEDAGÓGICAS

LIBRERIA DE BOURET
CINCO DE MAYO 14 MEXICO



INTRODUCCION A LA TRADUCCION ESPAÑOLA

Entre los millares de libros que anualmente arrojan las prensas tipográficas, escritos para ilustración de los maestros, pocos hay que sin pretensiones de llenar vacíos inmensos (que en realidad existen) tengan derecho á que se les considere como una verdadera joya para la librería del maestro. En el número de los absueltos por la crítica pedagógica se encuentra la obrita de M. W. James, intitulada: "Pláticas pedagógicas." Efectivamente, el gran profesor no habla el lenguaje del conferencista que busca aplausos, sino que adopta el estilo familiar, poniéndose á la altura de los maestros más humildes para convencerlos, para borrar de sus cerebros las preocupaciones que tengan sobre la práctica de la sicología pedagógica. Pero en esas pláticas se advierte desde luego al pensador profundo, no del sabio que trata de resolver los grandes problemas en la ciencia pedagógica, sino del hombre consciente de la misión del maestro que conoce los escollos de la educación y á quien la experiencia ha enseñado á formular los principios de la prác-

tica de la enseñanza, partiendo del conocimiento de las facultades del niño. La manera de utilizar los instintos, es el tema siempre interesante de sus pláticas y trata de convencer apoyándose en la doctrina, siempre viva, de la evolución orgánica de la infancia, revelada por el anhelo que tiene el niño de adquirir conocimientos. Pero no todas las inteligencias son bastante plásticas para asimilar la lección del maestro, y la manera de descubrir las aptitudes secretas de cada discípulo es uno de los temas de la obra, fecundo en enseñanzas pedagógicas.

Al ocuparse de los grandes problemas de la asociación de las ideas, de la adquisición de éstas, del interés y de la voluntad, no entra en disquisiciones profundas, sino antes bien llama la atención sobre los pequeños detalles que pueden servir de mucho al maestro á fin de sacar el mejor partido posible de sus alumnos. Considera al maestro con el instinto y el amor de una madre para descubrir pronto en el niño sus defectos y para aprovecharlos en la dirección prudente de su educación moral.

Como lo ha hecho notar el traductor francés, es una obra que no sólo debe leerse varias veces, sino estudiarse, para asimilarse la doctrina y aprovechar los consejos, de lo que no se arrepentirá ningún maestro, por ilustrado que sea.

La casa Bouret, que ha procurado siempre editar obras de positivo mérito y de gran utilidad en diversos ramos del saber humano, ha logrado elegir en esta vez, una obrita que está al alcance de todos los maestros y que será una verdadera presea en la librería del educador.

México, Agosto de 1907.

J. DÍAZ DE LEÓN.

INTRODUCCION.

M. Pidoux ofrece al público una traducción de las *Conversaciones Pedagógicas* de William James, la cual prestará grandes servicios á los educadores.

W. James es un sicólogo inteligente y profundo. Posee una originalidad nada común, cual es la de ponerse frente á frente de las realidades y de estudiarlas en sí mismas. Lo mismo que acontece á quienes miran directamente las cosas. James recoge de sus observaciones una rica cosecha de verdades fecundas.

W. James no nos engaña. El sabe que si la sicología es una ciencia, la pedagogía sólo es un *arte*, porque requiere espíritus prudentes, ingeniosos, que sepan aplicar á los hechos complejos y variables de la educación, las reglas generales que se adquieren por el conocimiento de los fenómenos de conciencia.

Por otra parte, es indispensable que el educador se coloque en presencia de las prácticas tradicionales de la pedagogía y que, con los datos de la sicología, tenga el valor de hacer una crítica severa.

Ilustrado con el estudio de la psicología, el educador evitará muchas faltas. Mas, pasa en la ciencia psicológica lo que con algunos principios bien sencillos de la táctica; es indispensable el "tino" del mando para adaptarlo á las circunstancias variables que el terreno ofrece, así como á los acontecimientos imprevistos que son los únicos que se presentan.

Por lo tanto, educar es organizar los recursos del niño adaptándolos á las circunstancias variables de su vida física, sentimental é intelectual.

**

W. James aborda cuestiones singularmente interesantes, una vez que ha definido de este modo las relaciones de la educación con la psicología. Así por ejemplo, en los capítulos V y VI demuestra, cómo la necesidad del trabajo manual y la del trabajo personal del niño se deducen de la regla que prescribe no dejar impresión alguna sin reacción.

El capítulo sobre la costumbre es enérgico y fecundo en observaciones sugestivas: ofrece á los educadores un vasto campo para reflexionar.

Pero si tratásemos de insistir sobre los recursos que el libro les ofrece para ilustrar su práctica cotidiana, tendríamos que citar muchos pasajes.

Sin embargo, haremos mención de lo que dice James sobre la asociación de las ideas: "El carácter de un individuo no es en realidad sino las formas habituales de sus asociaciones." El problema de la educación consiste pues, en destruir las malas asociaciones sustituyéndolas con otras buenas. Este principio suministrado por

la psicología, es sencillo, pero ¡cuán delicado es el arte de aplicarlo á los casos particulares! Esto es debido á que los recuerdos de asociaciones son variables, no solamente en conciencias diferentes sino aún en una misma conciencia, cuando hay algunos días de intervalo. Estas variaciones nos obligan á descender hasta las tendencias del niño, que son mucho más estables, teniendo que comenzar por influir en sus asociaciones "para despertar en él las inclinaciones innatas." Después, poco á poco, pongamos en relación con estas tendencias estables las nuevas ideas que tratamos de inculcarle. De esta manera organizaremos al rededor de una tendencia, como un verdadero núcleo, un tejido de inclinaciones artificiales.

Pero esta organización implica un fondo muy rico en atención y, al contrario, la atención voluntaria es muy frágil para que un buen educador no llame en su auxilio las tendencias profundas, con el fin de darles un carácter como de espontaneidad.

En este fondo de inclinación, ya sea espontánea, ó bien creada artificialmente, se organizan, además, las memorias especiales. Lo que dice el autor sobre las memorias organizadas racionalmente, debiera ser meditado por los lectores, pues bien pronto sabrían evitar los métodos de "aglomeración." Por otra parte, reflexionarán en la necesidad de organizar la memoria, dándole como base sólida tendencias estables. Cuando pretendamos fijar una adquisición nueva, nuestro esfuerzo consciente debe encaminarse á ligarla más bien que á imprimirla en el contenido ya organizado del espíritu del niño.

Cada capítulo de estas *Conversaciones* puede arrojar una gran luz en la práctica del arte, tan espinoso, de la educación.

W. James termina su obra con un estudio sobre la voluntad, el cual por sí sólo bastaría para asegurar el éxito de la obra, y que cualquier análisis no haría más que debilitarlo.

Los educadores franceses han adquirido pues un magnífico instrumento de trabajo. Este libro no es de los que se leen, sino de aquellos que deben ser meditados para enriquecerlos con la reflexión propia y con las experiencias personales. El traductor no se ha preocupado de la elegancia, sino de la fidelidad y ella nos presenta tal como es el pensamiento de W. James, siendo este pensamiento preciso, robusto y sano.

JULES PAYOT,

Rector de la Academia de
Chambéry.

CAPITULO PRIMERO.

LA SICOLOGÍA Y EL ARTE DE LA EDUCACIÓN.

La fermentación de los espíritus que se manifiesta en los medios pedagógicos ha sido provechosa, especialmente para los sicólogos. Los preceptores, deseando adquirir una educación profesional más completa y con la aspiración de activar su trabajo con el esmero que su vocación demanda, se han vuelto naturalmente hacia la sicología acercándose á ella más y más en busca de la luz sobre los principios fundamentales de la pedagogía. Estas cuantas "Pláticas" suministrarán quizá, sobre las operaciones del espíritu algunos datos que permitan trabajar en nuestras escuelas con más facilidad y mejor éxito.

No abrigo el pensamiento de negar á la sicología los títulos que han hecho nacer grandes esperanzas en los educadores, pues en verdad, aquella tiene que ser para ellos un recurso poderoso. Y sin embargo, abrigo el temor de que al final de mis Conversaciones tan sencillas, muchos de vosotros no dejarán de sorprenderse un poco al comprobar los resultados prácticos. En otros términos, no estoy seguro, de que no esperais de nuestra ciencia un auxilio que es incapaz de suministrar. Nada

de sorprendente habría en esto, porque nosotros hemos asistido á un verdadero "embrollo" (emballement): se han fundado laboratorios, se han creado nuevas cátedras, han aparecido revistas; el aire se ha llenado de rumores y ha dado por resultado que el término *nueva sicología* evoque ordinariamente ideas absurdas y confusas.

Al comenzar, debo pues disipar el equívoco que origina la expresión de *nueva sicología*. En mi humilde concepto no hay sicología que sea digna de llamarse nueva, pues sólo existe la antigua sicología que apareció con Locke, y á la que se le ha añadido algo de fisiología del cerebro y de los sentidos, la teoría de la evolución y algunas sutilezas sobre el exámen introspectivo. La mayor parte de todo esto no tiene adaptación posible á las necesidades del educador. Unicamente los conceptos fundamentales pueden serle de alguna utilidad, y estos conceptos (haciendo abstracción de la teoría de la evolución) están muy lejos de ser una novedad. Espero que al fin de estas conversaciones se juzgará un poco mejor sobre esto.

Añadiré que mucho se engañaría quien creyese poder deducir de la sicología, ciencia de las leyes que rigen al espíritu, teorías y métodos aplicables directamente á la sala de estudio. La sicología es una ciencia, la educación es un arte, y las ciencias jamás han producido las artes de su mismo seno. Sólo por conducto de un espíritu ingenioso que ponga en acción su originalidad propia, se puede hacer la aplicación de la ciencia.

La lógica nunca ha hecho razonar rectamente á persona alguna, y la ciencia moral, si es que existe, tampoco ha determinado en sujeto alguno una buena conducta. Todo lo que estas ciencias pueden hacer, es ayudarnos

á descubrir que cometemos una falta, deteniéndonos en el momento en que comenzamos á razonar mal ó á conducirnos mal, y permitirnos que podamos censurarnos á nosotros mismos en el caso de habernos equivocado. Una ciencia traza los límites del cuadro en donde deben estar comprendidas las reglas de un arte, fijando las leyes que el artista jamás debe transgredir, pero que, sin embargo, deja al génio individual el cuidado de saber lo que debe estar contenido en esos cuadros. El éxito, para un génio pedagógico, se encontrará en cierto camino, para otro en una vía diferente, pero ninguno de ellos puede salirse de los límites marcados.

El arte de la educación se adquiere en la clase, por una especie de intuición y por la observación simpática de los hechos y de los datos de la realidad, y, cuando el hombre de arte es también sicólogo, como sucedió en el caso de Herbart, la pedagogía y la sicología caminan asociadas. La primera no deriva de la segunda, pero caminan unidas sin que la una esté sometida á la otra. Un método educativo debe pues estar de acuerdo con la sicología, si bien ésta no es necesariamente la única que responde á esta condición. Muchos sistemas divergentes pueden respetar perfectamente las leyes psicológicas.

No es del todo bastante el conocimiento de estas leyes para formar un buen educador.

Ante todo, es preciso poseer un don adicional, un tacto oportuno, una habilidad especial para saber cómo se debe hablar y cómo habrá de conducirse en presencia de un discípulo. La facultad de penetrar en el alma de un niño, y el tacto necesario para afrontar una situación determinada, son el alfa y el omega del arte educativo y la sicología no nos ayuda, bajo ningún concepto, para adquirir esos dones.

En realidad, la sicología, cómo cualquier otro sistema de pedagogía general construido sobre estas bases, se asemeja mucho á la ciencia de la guerra. ¿Qué cosa hay más sencilla y mejor definida que los principios de estas dos ciencias? En la guerra, todo lo que teneis que hacer se concreta á estrechar al enemigo hasta que quede reducido á una posición en la cual los obstáculos naturales le impiden escapar, y allí atacarlo con fuerzas superiores, en el momento en que lo haceis creer que os habeis retirado. Una cosa semejante pasa con la educación. Es preciso llegar á colocar á vuestro discípulo en un estado en el cual el objeto de vuestra enseñanza le despierte el interés á tal grado, que destierre de su espíritu cualquier otro objeto digno de atención. Entonces le revelareis vuestra ciencia, de un modo tan impresionante que pueda conservar ese recuerdo hasta el fin de su existencia; por último, despertad en su espíritu una curiosidad tan devoradora que por sí sólo se entregue á buscar los conocimientos que estén relacionados con vuestro asunto. Con principios tan luminosos, el maestro en su clase y el general en el campo de batalla sólo tienen que alcanzar victorias. Pero los giros del espíritu de nuestros adversarios son admirablemente variados y es preciso tenerlos en cuenta. El espíritu del niño os escapa con tanta rapidez como el del jefe de la parte contraria se oculta al experto general. Tan difícil es para el educador como para el jefe de un ejército, el saber lo que quiere y lo que piensa, lo que sabe y lo que ignora el enemigo respectivo. La adivinación y la intuición son, en estos casos, los únicos auxiliares, y no la pedagogía general y la ciencia de la guerra.

Pero, si la aplicación de los principios psicológicos es más negativa que positiva, no debe deducirse por esto el

que carezca de utilidad. Es verdad que ellos restringen el campo de las experiencias y de las dificultades. De este modo sabremos con anticipación si ciertos métodos son malos y si realmente somos psicólogos. Nuestra psicología nos permitirá precavernos de ciertos errores y nos ayudará muy especialmente á que nos representemos con más fidelidad lo que queremos. Además, tendremos mayor confianza en un método que comprende en aquella, tanto la teoría como la práctica. Y sobre todo, nuestra independencia se fortifica y nuestro interés se aviva cuando, viendo nuestro asunto bajo dos ángulos diferentes, tenemos, por decirlo así, una vista estereoscópica del organismo joven, en el adversario que es preciso vencer, y cuando, al abordar á nuestros discípulos con nuestro tacto y nuestra adivinación pedagógicos, podemos al mismo tiempo, formarnos una idea de los elementos interiores, tan curiosos, que constituyen su mecanismo mental. Este conocimiento del discípulo, tanto analítico como intuitivo, es en realidad al que debería tender todo educador.

Afortunadamente no es difícil apreciar la función de los elementos, y distinguir estos mismos en el organismo intelectual del niño. Y como precisamente son de la mayor utilidad estos elementos generales y su función, no es ya considerable la suma de conocimientos indispensables á todo educador. Aquellos de entre vosotros que tengan afición por este asunto, pueden ir tan lejos como quieran y convertirse por sus estudios en educadores que no serán del todo malos. Sin embargo, es de temerse, con justa razón, una falta de equilibrio determinada por esta tendencia, como puede observarse en cada uno de nosotros, al acentuar demasiado ciertas partes especiales de los asuntos que estudiamos con abstracción é intensamen-

te. No obstante ésto, á la mayoría de entre nosotros, le bastará una ojeada general, con tal que sea exacta, y pueda expresarse en tan pocas palabras que sea posible escribirlas en la palma de la mano.

Evitad también el considerar como un deber las contribuciones á la psicología, las observaciones psicológicas hechas metódicamente y de las que tendríais la responsabilidad. Yo sospecho que algunos entusiastas por la psicología os habrán impuesto en este sentido una carga muy pesada. Estos estudios tienen que progresar, porque están destinados á modificar nuestra comprensión sobre la vida infantil. Por lo demás, hay preceptores que tienen un placer inmenso en llenar formularios, escribir sus observaciones, compilar estadísticas y calcular el tanto por ciento. El estudio del niño enriquecerá ciertamente su espíritu. Y, aun cuando los resultados, examinados á la luz de las estadísticas, aparecieren, después de todo, como de poco valor, las anécdotas y las observaciones recogidas nos permitirán, no obstante, alcanzar una comprensión más profunda de nuestros discípulos. De esta suerte, nuestros ojos y nuestros oídos llegan á ser más aptos para descubrir en el niño que tenemos en nuestra presencia, fenómenos semejantes á los que la observación revela en otros, y que sin esta observación habrían pasado desapercibidos. Pero la gran mayoría de los educadores, deben, si así lo desea, poder permanecer como lectores puramente pasivos y sentirse libres de no aportar su contingente á la psicología.

Que ya no se predique pues, que es un deber imperioso la necesidad de ocuparse de ésto y que no vaya á imponerse como una regla á quienes este estudio es un peso insoportable; á los que en ninguna circunstancia sienten la vocación de psicólogos. Yo no puedo estar entera-

mente de acuerdo con mi colega el Profesor Münsterberg, cuando afirma que la actitud del educador para con el niño debe ser concreta y viva, porque positivamente se halla en oposición con la actitud abstracta y analítica propia del psicólogo. Y, aunque en muchos de entre vosotros, puedan coexistir felizmente estas actitudes, en la mayoría puede haber conflicto.

Lo peor que puede suceder á un buen educador es que sienta que su vocación vacila, porque se descubra irremediablemente nulo como psicólogo. Nuestros institutores están ya muy recargados y quienquiera que añada, sin objeto, el menor peso á su carga, es un enemigo de la educación. Ahora bien, una mala conciencia aumenta el peso de todas las cargas; y yo sé que el estudio del niño, como el de otros puntos de la psicología, ha arrojado en más de un pecho inocente la turbación de una conciencia intranquila. Yo me sentiría verdaderamente feliz si estas pocas palabras pudiesen disipar los escrúpulos de algunos de entre vosotros. El mejor educador puede ser un pobre colaborador en el estudio del niño y el más hábil psicólogo un educador nulo. Esto es muy fácil comprobarlo.

Ya he dicho bastante para mostrar cuál es la manera más razonable de considerar el asunto propuesto á vuestra atención.

CAPITULO SEGUNDO.

LA CONCIENCIA.

Déjame hace poco que el educador debe conocer, ante todo, los elementos generales y las funciones del espíritu.

¡Y bien! el hecho más inmediato que estudia la psicología es también el más general. Cada uno de nosotros, en el estado de vigilia (y con frecuencia durante el sueño) tiene siempre alguna conciencia de sí mismo.

Es como un río, como una sucesión de estados de conciencia, raudales, oleadas, *campos* de conocimiento (podéis darles el nombre que más os plazca), sensaciones, deseos, deliberaciones, etc., que pasan y vuelven a pasar de continuo, constituyendo nuestra vida interior. La existencia de este torrente de la conciencia es un hecho inmediato: su naturaleza y su origen son los problemas esenciales propuestos á la psicología. Mientras que sólo nos contentemos con clasificar los estados ó los campos de conciencia, anotando la diversidad de sus naturalezas, analizando sus elementos y describiendo sus habituales sucesiones, nos encontraremos en el terreno de la descripción ó del análisis.

Pero desde el momento en que nos preguntemos de

dónde provienen y por qué poseen tal ó cual naturaleza, nos encontramos en el terreno de la explicación.

En estas pláticas me colocaré constantemente en el terreno descriptivo. En efecto, es indispensable confesar que ignoramos absolutamente cuál es el origen de los campos sucesivos de la conciencia y por qué tienen la constitución íntima y precisa que les conocemos. Es verdad que siguen ó acompañan á los estados de nuestro cerebro, y por consiguiente sus formas especiales están determinadas por las experiencias del pasado y por la educación recibida. Pero si preguntamos, *cómo* las adiciona el cerebro, nos encontramos en la imposibilidad de responder, y si buscamos *cómo* va haciéndose el modelado de la educación en el órgano cerebral, la respuesta será una conjetura muy abstracta y muy general. Por otra parte, si decimos: estos efectos son debidos á una esencia espiritual llamada el *alma*, que reacciona sobre nuestros estados cerebrales, conforme á ciertos principios de la energía espiritual, nuestra respuesta será muy familiar, es cierto, pero creo que convendréis conmigo, al afirmar que esto no ofrece una explicación satisfactoria. La verdad es que ignoramos las respuestas que hay que dar al *cómo* y al *por qué*, aun cuando en cierto sentido la investigación pueda suministrar los materiales de una especulación llena de promesas. Una vez definido nuestra objeto, haremos completamente punto omiso de estas cuestiones y nos limitaremos solamente á la descripción. Pensando en lo que acabo de decir es como he principiado por afirmar la ausencia de una psicología digna de llamarse nueva.

El primer hecho general es pues, este: *nosotros tenemos estados de conciencia*: el segundo será que: *estos campos de conciencia son siempre complejos en la realidad.*

Comprenden las sensaciones de nuestro cuerpo y las que producen los objetos que nos rodean, los recuerdos de experiencias pasadas, pensamientos de objetos lejanos, sentimientos de satisfacción y de descontento, deseos, aversiones y otros estados emocionales que coexisten con las determinaciones de la voluntad y son susceptibles de variedades de combinaciones y de cambios.

En la mayoría de los estados de conciencia concretos, todas estas diferentes clases de hechos interiores se encuentran simultáneamente presentes, en proporciones muy variables. Podrá parecer que uno de estos estados sea sensación pura y que otro sólo esté compuesto de recuerdos, etc..... Pero, si se atiende con cuidado, habrá siempre en contorno de esta sensación, en la periferia, un pensamiento, una volición y, rodeando la memoria, un margen ó una penumbra de emociones.

En casi todos los estados de conciencia, existe un foco muy marcado ocupado por las sensaciones. Al escuchar á un orador, por ejemplo, se piensa, se siente, se reciben por la vista las sensaciones que causa su semblante, y por el oído las que despierta su voz. Las sensaciones están en el centro, en el foco, los pensamientos y los sentimientos forman la periferia ó el lindero del campo de conciencia.

Por otra parte, mientras el orador os habla pueden llegar á ser el foco de vuestra atención intelectual un objeto de pensamiento, una imágen; en una palabra, vuestro espíritu se ha alejado de su discurso. En este caso las sensaciones de su rostro y de su voz, no habiendo desaparecido completamente de vuestra conciencia, habrán tomado una posición marginal debilitándose á la vez.

Empleando las expresiones de *objetos focales* y *objetos*

marginales, que debemos á M. Lloyd Morgan, no tendremos necesidad, á mi parecer, de explicaciones complementarias. La distinción que estos términos implican es muy importante, pues son las primeras designaciones técnicas que hay que retener.

En los cambios sucesivos de los campos de conciencia, el procedimiento por medio del cual se cambia uno de ellos en otro, es frecuentemente muy gradual, encontrándose en él todas las variedades de coordinaciones de su contenido. Por ejemplo, se ve que el foco permanece sin alteración y el margen se transforma con rapidez. Algunas veces sucede lo contrario, el foco es el que cambia mientras que el margen se conserva inalterable; ó bien aún, se permutan el foco y la periferia, y puede también acontecer que se produzcan cambios bruscos en todo el campo. Es difícil el dar siempre una descripción adecuada de la conciencia. Lo que hay de cierto es que, en general, cada uno de estos estados tiene una especie de unidad práctica para su poseedor. Partiendo de este punto de vista, que es muy práctico, se pueden agrupar en una misma clase, los estados de conciencia semejantes y designarlos como: estados de emoción, de perplejidad, de sensación, de pensamiento, de volición, abstractos, etc.....

Vaga y confusa como lo es nuestra descripción del río de la conciencia, por lo menos se halla exenta de error positivo y de cualquier mescolanza de conjeturas é hipótesis. Una escuela psicológica influyente, que procura evitar la vaguedad en su descripción, ha intentado un análisis más riguroso, á fin de presentar los hechos de una manera más exacta y más científica. Según ella los diversos campos de conciencia son el resultado de un número definido de estados de conciencia elementales,

asociados mecánicamente, como las piezas de un mosaico ó combinadas químicamente. Según ciertos filósofos, (Spencer y Taine, por ejemplo), los mismos estados de conciencia se resuelven en último término en partículas síquicas elementales ó átomos de *sustancia mental* (*mind-stuff*) que sirven para la construcción de todos los estados conscientes inmediatamente conocidos. Locke ha introducido esta teoría en una forma algo vaga. En el concepto de Locke, el edificio mental se ha formado con las piedras representadas por "ideas" simples de sensación ó de reflexión, como él las designaba. Cuando tenga que hacer alusión más adelante, á esta teoría, la designaré con el nombre de la "teoría de las ideas," pero en cuanto me sea posible, procuraré no utilizarla. En todo caso, cierta ó falsa, no es más que una conjetura. El concepto menos pretencioso de nuestros estados de conciencia, concebido como la corriente de un río ó como campos sucesivos, bastará ampliamente á nuestro objeto práctico de educadores.

.....

Ante las esperanzas nutridas en el extranjero respecto á la "nueva psicología," es instructivo el leer la confesión del profesor Wundt, después de treinta años de trabajo de laboratorio.

"El servicio que el método experimental puede prestarnos, consiste esencialmente en el perfeccionamiento de nuestra observación interior, ó más bien, á lo que pienso, sólo él lo hace posible en el sentido exacto. Ahora bien, nuestra observación interior, experimentalmente concebida, ¿ha realizado ya alguna cosa importante? No puede darse respuesta general alguna, porque en el estado incompleto de nuestra ciencia, no existe, aun en el campo de las investigaciones ex-

perimentales, ningún cuerpo de doctrina psicológica universalmente aceptado.....

"En un desenvolvimiento semejante de las opiniones (bastante comprensible en un tiempo de desarrollo incierto y de tentativas) el observador individual no puede hacer otra cosa que decir cuáles conceptos y qué intuiciones debe personalmente á los métodos nuevos. Y si se me preguntase en qué ha consistido el valor de la observación experimental en psicología, en lo que consiste ahora, yo diría que ella me ha proporcionado una idea enteramente nueva sobre la naturaleza y las relaciones sobre los procedimientos interiores. Yo he aprendido á percibir, en la perfección del sentido de la vista, la síntesis creadora del espíritu..... Por mi investigación sobre las relaciones en el tiempo yo he apreciado más íntimamente la unión fundamental de todas las funciones síquicas ordinariamente separadas por abstracciones, por nombres artificiales, como ideación, sentimiento, voluntad. Yo he comprobado la indivisibilidad, la homogeneidad interior de la vida mental en todas sus fases. Por último, el estudio cronométrico de los procedimientos de la asociación, me ha demostrado, que la noción de "imágenes" mentales distintas era una de tantas decepciones que aun antes de haber sido formuladas sustituyen la realidad por ficciones. Yo he aprendido á concebir una "idea" como un proceso no menos flúido y flotante que un sentimiento ó un acto de la voluntad, y entonces he comprendido que la antigua doctrina de la asociación de las "ideas" era más sostenible.

Además, la observación experimental me ha proporcionado otros datos sobre la rapidez de la conciencia y de ciertos procedimientos, sobre el valor numérico exacto de ciertos datos psicofísicos, etc. Pero considero todos estos resultados especiales como accesorios relativamente insignificantes."

PHILOSOPHISCHE STUDIEN. X. 121-124.

Es preciso leer todo el pasaje. Tal como yo lo concibo, revela una tendencia á enlazar completamente el concepto más vago del río de la conciencia, y renunciar enteramente á todo el trabajo emprendido con tanto ingenio en los manuales y que consiste en seccionar el espíritu en unidades distintas en composición y funciones y á las que se aplican términos técnicos según su enumeración.

CAPITULO TERCERO.

EL NIÑO COMO ORGANISMO ACTIVO Y EFICAZ.

Vuelvo á emprender la descripción de las particularidades de la conciencia, y me pregunto: ¿es posible determinar sus funciones de una manera inteligible?

La conciencia posee dos particularidades muy aparentes: suministrar conocimientos é impulsar á la acción.

Pero además ¿podría determinarse cuál de estas dos funciones es más esencial.

En la historia de las ideas aparece, en este punto, una antigua divergencia. La creencia popular, siempre ha estimado el valor de los procedimientos intelectuales según sus efectos en la vida práctica: pero los filósofos, en general, han acariciado una idea distinta. Estos han dicho que la gloria suprema del hombre, se funda en ser una criatura racional, capaz de conocer la verdad absoluta, eterna, universal. El uso de su inteligencia en los asuntos prácticos es de carácter secundario. La vida teórica es la labor propia de su alma. Aceptar una ú otra

de estas opiniones hará diverger considerablemente los resultados de nuestra conducta personal. Si, para nosotros, el ideal teórico se sobrepone al ideal práctico, nuestra independencia de las emociones, de las pasiones, nuestro retraimiento en el combate de los negocios humanos, será no solamente perdonable, sino laudable; todo lo que nos impela al reposo y á la contemplación deberá considerarse como favorable á la perfección humana. En el caso contrario, al contemplativo se le considerará como un sér medio humano; las facultades prácticos llegarán á ser la gloria de nuestra generación y toda victoria concreta sobre los poderes externos y perversos de la tierra, equivaldrá á cualquier suma de cultura intelectual, sin acción exterior. La conducta será el criterio de toda educación digna de este nombre.

Es imposible ocultar este hecho: la sicología actual se preocupa poco de las funciones puramente intelectuales, sobre las cuales habían insistido Platon, Aristóteles y todo lo que pudiera llamarse la tradición filosófica clásica, para hacer más patente el lado práctico de la actividad humana, durante mucho tiempo desatendida. La responsabilidad vuelve á la teoría de la evolución. En efecto, tenemos muy justas razones para creer en la evolución del hombre de antepasados infrahumanos, en los que, apenas existía la pura razón, si es que existía, y su espíritu, considerado como función, aparece como el órgano destinado para adaptar las reacciones del organismo á las impresiones recibidas en el medio que le rodea, permitiéndole, lo mejor posible, escapar á la destrucción. La conciencia de sí mismo parece que no es en un principio sino una especie de perfección biológica sobreañadida, únicamente destinada á proporcionar con rapidez,

reacciones útiles para la conducta del hombre é inexplicable fuera de esta consideración.

Estos fundamentos de la propia conciencia persisten en el fondo del yo, indistintos, pero no atenuados. Nuestras sensaciones nos atraen ó nos repelen, nuestra memoria nos advierte ó nos alienta, nuestros sentimientos nos emocionan, nuestros pensamientos dirigen nuestra conducta, para que en definitiva, podamos vivir y prosperar mucho tiempo en este mundo. Nuestra capacidad de intuición metafísica ó de sentido estético, más ó menos grande, no teniendo alcance práctico, sólo puede considerarse como un excedente accidental, un producto que acompaña necesariamente la función de un órgano complicado.

No pretendo resolver con esto la cuestión teórica y os pido (sólo porque este punto de vista es de utilidad más directa para el educador) que adoptéis conmigo, en el curso de esta exposición, el concepto biológico expresado antes, é insistir sobre este hecho: cualquiera que sea la naturaleza del hombre, es ante todo un sér agente. Se le ha concedido la inteligencia para que se ayude en sus adaptaciones á la vida de este mundo.

En todo estudio, es necesario partir del aspecto profundo de las cuestiones, abstrayéndolo como si él fuese el único: en seguida se va uno corrigiendo gradualmente y agregando las particularidades que se han desdafiado y que completan la idea primitiva. Nadie cree con más firmeza que yo, que los datos de nuestros sentidos sobre el "mundo" solamente son una débil porción del medio y del no yo. Por lo mismo, esta parte del mundo exterior, que cae bajo nuestros sentidos, es la condición *sine qua non* de todo conocimiento, y, si vosotros tomáis firmemente los hechos contenidos en ella, podréis

avanzar sin temor hacia regiones superiores. Deseo ser breve, por eso me limitaré á los elementos, á los conceptos importantes, aun á riesgo de ser incompleto.

Me voy á limitar pues al punto de vista sencillo y fundamental:

En primer lugar, llena el vacío que separa la sicología humana de la sicología animal. Esta razón, que algunos juzgarán de poco atractivo, lo tendrá quizá para otros.

En segundo lugar, la acción del espíritu aparece como una condición de la actividad cerebral, á la cual le es paralela. Ahora bien, el cerebro, por lo que podemos comprender de sus funciones, nos ha sido dado para conducirnos. Toda corriente nerviosa que parte del ojo ó de la oreja se introduce en él y de allí se distribuye á los músculos, las glándulas y las vísceras, para ayudar al organismo á su adaptación al medio de donde ha partido la corriente. Por lo tanto, esta teoría simplifica y generaliza nuestra manera de considerar la actividad cerebral y la actividad mental. En el fondo tienen el mismo fin.

En tercer lugar, las funciones del espíritu sin relación directa con el mundo que lo rodea, como nuestras utopías éticas, nuestras visiones estéticas, nuestras intuiciones de la vida eterna y las combinaciones de nuestra lógica y de nuestra imaginación, jamás se encuentran en un individuo cuyo espíritu sea incapaz de producir resultados de una utilidad práctica-evidente. Estos últimos resultados son pues los más importantes; por lo menos son primordiales.

Por fin, en cuarto lugar, estas actividades secundarias, sin alcance práctico inmediato, en realidad están en relación más directa de lo que parece, con nuestra conducta y con nuestras adaptaciones al mundo exterior.

Ninguna verdad, por abstracta que sea puede ser percibida sin influenciar nuestras acciones una que otra vez. Al hablar aquí de acción, es preciso tomar este término en su sentido más lato. Entiendo por acción, nuestro lenguaje, nuestro estilo, nuestras afirmaciones y nuestras negaciones, nuestras simpatías, y nuestras antipatías, nuestras determinaciones emocionales de presente inmediato, pero también de futuro remoto. Yo hablo: vosotros escucháis. Al parecer nada resultará en la práctica de esta actividad que parece puramente teórica. Pero un resultado práctico *debe* producirse y nuestra conversación no podrá dejar vuestra conducta idénticamente la misma. Vuestros pensamientos actuales os dictarán respuestas diferentes á las preguntas que vosotros mismos os dirijais; si no es hoy, lo será por lo menos en el porvenir. La opinión que os hayáis formado al contacto de mis ideas será criticada por los que os rodean. Aquella habrá modificado vuestra personalidad á los ojos de los demás. Es imposible escapar á nuestro destino de seres activos, supuesto que las más teóricas de nuestras facultades, contribuyen á la realización de este fin.

Estas cuantas razones harán que sea más fácil quizá, que mis proposiciones sean aceptadas. El educador debe considerar como inherente á su tarea profesional inmediata y esencial la educación de sus discípulos, en lo que conciérne á su conducta práctica, y por la cual no sólo debe entenderse su manera de figurar en el mundo, presentándose en él de un modo conveniente, sino que se trata aquí de todas las reacciones favorables de que pueda ser capaz el discípulo, en las diversas circunstancias de su existencia.

Es verdad que estas reacciones pueden ser con fre-

cuencia reacciones puramente negativas. No hablar, no moverse, son deberes de una gran importancia en ciertas situaciones. "Domínate," "renuncia," "abstente." Estas órdenes exigen un gran esfuerzo de voluntad y, consideradas fisiológicamente, requieren una función nerviosa tan eficaz como una descarga motriz.

CAPITULO CUARTO.

LA EDUCACIÓN Y LA CONDUCTA.

En nuestra conversación anterior, hemos establecido una definición sencilla de la educación. En último análisis ésta consiste en la *organización de los recursos del ser humano*, de las potencias de acción que le harán capaz de subsistir en el medio social y físico. Una persona sin educación se encuentra desconcertada en cualquier situación que salga de lo ordinario. Por el contrario, la que ha recibido una educación verdadera, es capaz, en la vida práctica, de poder salir por sí sola de las situaciones en que sea la primera vez que se encuentre, gracias á los ejemplos que abundarán en su memoria y á los conceptos abstractos que posea su espíritu. La educación, en una palabra, no podrá definirse mejor que, como la *organización de los hábitos adquiridos y de las tendencias á la acción*.

Ilustremos nuestro pensamiento. Vosotros y yo, somos personas educadas, cada quien de un modo particular; esta educación se manifiesta, en estos momentos, por una conducta diferente. Me sería absolutamente imposible, dada mi educación técnica y profesional, estimulado como lo estoy con vuestra presencia, el perma-

necer sentado, silencioso, enteramente pasivo. Algo me dice que se espera mi palabra y que debo continuar mi conferencia. Mis órganos de articulación están continuamente excitados por corrientes que pasan por mis ojos, atraviesan mi espíritu y provocan movimientos. Estos movimientos particulares están determinados en su forma y su sucesión por mi educación, fruto de tantos años pasados en dar clases y estudiar. Vuestra conducta, por otra parte, puede parecer á primera vista puramente receptiva y negativa. Pero el simple hecho de escucharme es ya una conducta determinada. Todas las tensiones musculares de vuestro cuerpo se hallan distribuidas de una manera especial mientras permanezcáis escuchándome. Vuestra cabeza, vuestros ojos, tienen una posición característica. Como ya antes lo he dicho, podréis ser guiados de modo diverso en una situación dada por las palabras que en estos momentos estoy formulando. Así pasa con las impresiones producidas en los discípulos. Debéis habituaros á considerar estas impresiones como medios que les permitan adquirir capacidades de conducta, emocionales, sociales, físicas, vocales, técnicas, etc..... Sentado ésto, debéis estar dispuestos á aceptar de una manera general, sin pretender vencer imposibles, el concepto biológico del espíritu que hace de él un dato que tiene un fin práctico. Este concepto convendrá ciertamente con la mayor parte de vuestra labor de educadores.

Si examinamos cuál es el ideal de la educación que prevalece en diversos países, comprobaremos que en todas partes se concibe como una organización de las facultades bajo el punto de vista de la conducta. Esto se ve muy claramente en Alemania, en donde el fin especialmente declarado de la educación superior es hacer de

un estudiante un instrumento que tenga aptitudes bastantes para que pueda alcanzar progresos en los descubrimientos científicos. Las universidades alemanas están orgullosas del número de jóvenes especialistas que salen cada año de su seno. Es verdad que ellos no tienen una capacidad intelectual muy original, pero á tal grado se ven estimulados para la investigación, que su profesor puede darles, para que preparen, una tesis de historia ó de filosofía, ó bien un trabajo de laboratorio, con sólo indicarles el mejor método que deben seguir. Por sí solos irán adelante, utilizando aparatos, consultando libros, de manera de espigar, en el camino deseado, alguna verdad nueva, imperceptible, digna de ser añadida al capital de las informaciones humanas. Ya no se juzga en Alemania de la capacidad de un laureado con títulos académicos, sino por el éxito que pueda obtener en las investigaciones.

En Inglaterra, podrá parecer desde luego que el fin de la educación superior es la producción de ciertos tipos de carácter estático, más bien que por el desarrollo de lo que pudiera llamarse el poder científico dinámico. El Profesor Jowett, según se cuenta, respondió á quien le preguntaba qué podía hacer Oxford con sus estudiantes: Oxford puede enseñar á un caballero inglés cómo debe ser un caballero inglés. Y si preguntais lo que significa la expresión caballero (*gentleman*) inglés, la respuesta hablará de conducta, de la manera de ser. Un caballero es un haz de reacciones especiales, una criatura que tiene una línea de conducta distinguida, trazada con anticipación, para todas las circunstancias de la vida.



CAPITULO QUINTO.

LA NECESIDAD DE REACCIONES.

Si lo que acontece es verdadero, el aforismo que sigue debe dominar lógicamente toda la conducta de un educador en la clase: *Ninguna recepción sin reacción, ninguna impresión sin expresión correlativa.* Tal es la gran regla que jamás debe olvidar el pedagogo.

Una impresión que sólo toca suavemente los ojos y los oídos de un discípulo, sin modificar en algún sentido su vida activa, es una impresión perdida, y fisiológicamente no es completa, pues nada nuevo incorpora á las capacidades adquiridas. Aun como pura impresión, es incapaz de afectar la memoria; porque para permanecer en su plenitud entre las adquisiciones de esta facultad, debería formar parte del ciclo completo de nuestras operaciones. Ahora bien, las *consecuencias motrices* son las que operan esta fijación. Todo efecto producido en el dominio activo debe volver al espíritu bajo la forma de *sensación que obra* ligándose á la impresión. Las impresiones más duraderas son aquellas que impulsan á la palabra ó al acto, ó en otros términos, aquellas que han producido una conmoción interior.

El antiguo método pedagógico que hacía aprender y

recitar de memoria, como un perico, descansa en una verdad: una cosa simplemente leída ó escuchada que jamás se reproduce verbalmente, se graba en el espíritu de un modo casi superficial. La recitación en alta voz y la repetición, son los medios más importantes que nuestra actitud emplea para reaccionar sobre nuestras impresiones. Es de temerse que, por la reacción contra la recitación á semejanza de los pericos (considerada como el alfa y el omega del estudio) se haya perdido de vista en nuestra época el valor extremo de la recitación verbal como elemento de una educación completa.

El examen de la pedagogía moderna nos muestra cómo el campo de las reacciones activas se ha ensanchado con la introducción de lecciones de cosas concretas, que son la gloria de nuestras escuelas actuales. Las reacciones verbales, á pesar de su utilidad, son insuficientes. Los términos de que el discípulo se vale pueden ser exactos pero los conceptos correspondientes son las más veces extrañamente erróneas. Por esto en la escuela moderna, estas reacciones forman parte de la corta labor de los discípulos. Estos han de tener cuadernos, deben dibujar planos, mapas, tomar medidas, trabajar en el laboratorio y hacer experiencias, consultar autores y componer trabajos. Deben hacer "trabajos personales" á su modo, y este término despierta, á veces, una sonrisa en los que examinan los programas. Este método educativo es el único que puede hacer posible en el porvenir el trabajo original. El progreso más grande que se ha visto en estos últimos años en la educación secundaria, ha sido la introducción de los trabajos manuales, no para que tengamos hombres más diestros y más prácticos, más experimentados en los negocios, sino para que se formen ciudadanos cuya fibra intelectual sea enteramente

te nueva. El trabajo de laboratorio y de taller engendra hábitos de observación, haciendo ver con claridad la diferencia que hay entre una idea exacta y una idea vaga, dando también cierta intuición de la complejidad de la naturaleza y demuestra hasta qué punto la idea abstracta es incapaz de recubrir de un modo adecuado el fenómeno concreto. Una vez grabado en el espíritu este conocimiento, permanece en él toda la vida. Además, un trabajo semejante, hace adquirir precisión, porque cuando se *hace* una cosa, sale bien ó mal, pero engendra la honradez, porque si os expresais propia ó impropia al hacer algo, y no simplemente al servir de las palabras, os será imposible disimular la vaguedad y la ignorancia de vuestro pensamiento; por último, habitúa á la posesión de sí mismo, manteniendo el interés y la atención en un estado de continua frescura y reduce á su menor expresión la tarea disciplinaria del maestro.

Si me es permitido expresar mi opinión sobre el asunto de los trabajos manuales, diré que en lo concerniente á los trabajos en madera, el sistema sueco Sloyd parece el mejor, considerado psicológicamente. Felizmente, los métodos de educación por medio del trabajo manual se introducen lentamente pero con seguridad en todas nuestras grandes ciudades, aunque están lejos todavía de haber adquirido la extensión que deberían tener.

Ninguna impresión sin expresión: tal es pues el primer fruto de nuestro concepto evolucionista del espíritu, como instrumento de adaptación.

En esta materia hay que añadir todavía una palabra. Como decía hace poco, la expresión vuelve al espíritu bajo la forma de una impresión nueva, la impresión de haber obrado. De este modo recibimos nociones sensibles de nuestra conducta y de sus resultados. Escuchamos

las palabras que se pronuncian, resentimos el golpe que damos, leemos en los ojos de otro el éxito ó el fracaso de nuestra conducta. Ahora bien, esta vuelta de la impresión sobre sí misma completa la experiencia. Aquí es la oportunidad de decir una palabra sobre su importancia en la clase.

Parecería muy natural decir: puesto que al obrar recibimos normalmente, en cambio, la impresión de un resultado obtenido, es preciso dejar al discípulo que reciba esta impresión en todos los casos posibles. Sin embargo, en todas las escuelas en las que no se dan notas de exámen, un rango, ó bien otras pruebas de un resultado adquirido, se priva al discípulo de las impresiones que debería sentir naturalmente después de haber hecho algo, y con frecuencia tiene el sentimiento de lo que está incompleto é imperfecto. Ciertas personas atacan este sistema que, en su opinión, alienta al discípulo para trabajar, por el trabajo mismo, y no por una recompensa exterior. Aquí, como en todo, debe prevalecer la experiencia concreta sobre las deducciones científicas. Pero los datos psicológicos, en el estado en que se encuentran actualmente, parecen demostrar que la avidez con la cual el discípulo trata de saber lo que vale su trabajo, hace parte de las mismas funciones de su actividad mental y no debe ser reprimida sino por razones muy definidas.

Dad pues notas, un rango, un boletín, á menos que, en tal ó cual caso particular, haya razones prácticas especiales para no obrar así.

CAPITULO SEXTO.

REACCIONES INNATAS Y REACCIONES ADQUIRIDAS.

Entremos pues ya de lleno en el concepto biológico del espíritu. El hombre es un organismo que reacciona sobre impresiones: su espíritu le ayuda á determinar las reacciones: el objeto de su educación es hacerlas numerosas y perfectas. *Nuestra educación consiste en una multitud de posibilidades de reacciones*, adquiridas ya sea en la clase, ya en nuestro hogar, ó bien en los negocios. La misión del educador es vigilar la marcha de estas adquisiciones.

Sentado esto, planteará inmediatamente el principio que se encuentra en la base de todo el mecanismo y que gobierna toda la actividad del pedagogo:

Toda reacción adquirida es, por regla general, ó bien una reacción más complicada, injertada en una reacción innata, ó bien una reacción nueva sustituida á la reacción innata que originalmente tendía á provocar el objeto.

En otros términos, el arte pedagógico consiste en producir una reacción más compleja ó una reacción sustitutiva. El éxito presupone, pues, un conocimiento intuitivo de las tendencias que están prontas para reaccionar.

Sin una cierta cantidad de reacciones innatas el educador no podrá hacer captura alguna, tanto en la atención, como en la conducta del discípulo. Podríis llevar un caballo á la fuente, pero no por eso podríis hacerlo que beba. Lo mismo pasa con un niño á quien podéis llevar á la escuela, pero no podríis enseñarle las cosas nuevas que deseais inculcarle, si no es llamando primeramente en vuestro auxilio sus reacciones instintivas. El es el que debe dar el primer paso. Antes de que él ejecute algun acto, nada tendréis en él que haya adquirido. Este acto será una reacción buena ó mala, pero una reacción mala es preferible á la pasividad completa; porque si aquella es defectuosa, la asociaréis entonces á consecuencias que revelarán sus defectos. Pero representaos un niño cuya pasividad no responda de ningún modo á las sollicitaciones del pedagogo, ¿de qué manera daréis el primer paso en su educación?

Para hacer más concreta esta concepción, suponed que tenéis necesidad de inculcar buenas maneras á un niño. Este tiene una tendencia innata hácia todo lo que despierta su curiosidad, y lo aprovecha de algún modo. En general, cuando se le da una palmada retira sus manos llorando, pero sonríe cuando se le habla con dulzura é imita los movimientos de otro.

Suponed ahora que le presentais un juguete nuevo el cual vais á obsequiarle. Desde el momento que lo ve trata de tomarlo. Si le dais un manotón, llora; pero luego le ofrecéis el juguete sonriendo y diciéndole: ¡pídelo con finura. . . . así! El niño cesa de llorar, os imita, recibe el objeto y ríe de buena gana. Ya está completamente educado sobre este punto especial. Habéis sustituido para el caso en que se reproduzca, una impresión idéntica, la reacción nueva *pedir* á la reacción innata *tomar*.

Si el niño careciese de memoria, el procedimiento no sería educativo. Cada vez que le presentéis un nuevo juguete, se producirá fatalmente la misma serie de reacciones: ver y tomar, recibir un manotazo y llorar; escuchar y pedir, poseer y sonreír, tal sería su encadenamiento. Pero cuando la memoria existe, en el momento en que el niño se apresta á atrapar recuerda la experiencia pasada, piensa en el manotón seguido de una negativa; y entonces viene á su mente la petición que debe hacer, y á ésta le seguirá la recompensa. La primera impulsión se *inhibe* (1) y queda sustituida por la reacción conveniente; el niño recibe el objeto inmediatamente, pues las etapas intermedias se han eliminado. Si la tendencia á tomar es excesivamente fuerte y la memoria débil se hacen indispensables muchas repeticiones de la disciplina educativa, antes de que la reacción adquirida se convierta en un hábito indesarraigable; en un niño normal, bastará con una sólo experiencia.

Es muy fácil representarse el procedimiento completo por medio de un diagrama que sólo será una transposición simbólica de la experiencia inmediata; no obstante su carácter esquemático puede ser útil:

(1) Es absorbida y desaparece.

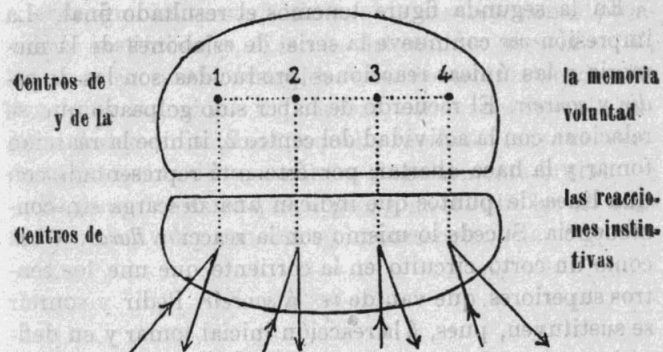


Fig. 1.—El trabajo cerebral antes de la educación.

Esta primera figura muestra el camino seguido por los cuatro reflejos de los centros interiores é instintivos, sucesivamente activos. Las líneas puntuadas que unen estos centros á los centros superiores ligando estos últimos entre sí, representan la marcha de la memoria y de las asociaciones de ideas que las reacciones impiimen en los centros superiores.

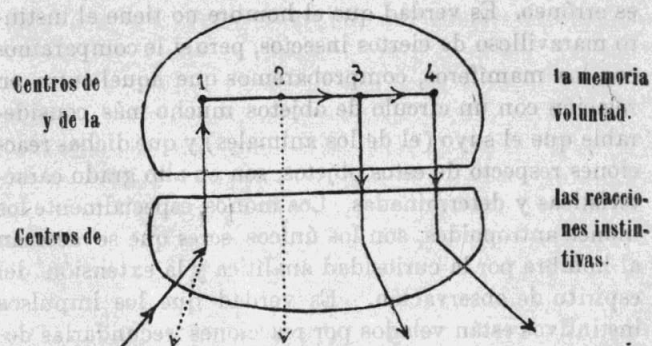


Fig. 2.—El trabajo cerebral después de la educación.

En la segunda figura tenemos el resultado final. La impresión *ver* conmueve la serie de eslabones de la memoria y las únicas reacciones producidas son las de *pedir* y *sonreír*. El recuerdo de haber sido golpeado que se relaciona con la actividad del centro 2, inhibe la reacción tomar y la hace abortar; por ésto está representada con una línea de puntos que indican una descarga sin consecuencia. Sucede lo mismo con la reacción *llorar*. Obra como un corto circuito en la corriente que une los centros superiores que van de *ver* á *sonreír*. Pedir y sonreír se sustituyen, pues, á la reacción inicial tomar y en definitiva se convierten en las respuestas provocadas inmediatamente en el niño que ve un objeto, que le atrae, en las manos de otro.

El pedagogo debe, por lo tanto, saber cuáles son las reacciones innatas (impulsos é instintos) de un niño, de modo que sea capaz de sustituirlas recíprocamente dándoles la dirección que él quiera según su arte. Con frecuencia se oye decir: "El hombre se distingue de los animales porque posee una suma de impulsiones y de reacciones instintivas más débil que la de éstos." Esto es erróneo. Es verdad que el hombre no tiene el instinto maravilloso de ciertos insectos, pero si le comparamos con los mamíferos, comprobaremos que aquel entra en relación con un círculo de objetos mucho más considerable que el suyo (el de los animales) y que dichas reacciones respecto de estos objetos, son en alto grado características y determinadas. Los monos, especialmente los monos antropoides, son los únicos seres que se acercan al hombre por la curiosidad analítica y la extensión del espíritu de observación. Es verdad que los impulsos instintivos están velados por reacciones secundarias debidas al poder del razonamiento; pero el hombre no

pierde, gracias á este último, sino las reacciones puramente instintivas y, si la vía del instinto se vela en él, no por eso queda destruida: cuando están atacadas las funciones superiores del cerebro, como sucede en la imbecilidad y en la locura, aquella revela á veces realmente su presencia de una manera singularmente brutal.

Es pues necesario que el pedagogo estudie las tendencias instintivas y conozca su importancia.

CAPITULO SEPTIMO.

LAS REACCIONES INSTINTIVAS.

De todas las reacciones instintivas, el *temor* es de las más manifiestas. El temor á los castigos ha sido siempre una arma pedagógica, y naturalmente siempre tendrá su lugar en la escuela. Esto es bien conocido para que insistamos en ello.

Sucede lo mismo con el *amor* y el deseo instintivos de agradar á las personas que amamos. El pedagogo que logra ganarse el afecto de sus discípulos tiene ventajas muy reales sobre otro que, por su actitud, los mantiene en una reserva llena de frialdad.

Hablaremos ahora de la *curiosidad*. Esta es una palabra poco oportuna que aquí empleamos para designar el impulso que nos lleva á conocer mejor, en el sentido más completo del término. La novedad en los objetos sensibles, especialmente sus cualidades brillantes, impresionantes, vivas, atraen inevitablemente la atención de la niñez y la retienen hasta que queda satisfecha nuestra curiosidad de conocer mejor. Bajo una forma superior y más intelectual, este impulso, reviste el carácter de la curiosidad científica y filosófica. La curio-

sidad de los sentidos y de la inteligencia es un instinto más imperioso durante la infancia que en una edad más avanzada. Cada nueva impresión despierta en los niños la curiosidad. Estos son incapaces de escuchar una lección que dure más de cierto número de minutos. Los objetos exteriores, los ruidos que vienen de fuera, cautivan inevitablemente su atención. Además, para la mayoría de las personas de edad adulta, la suma de esfuerzo intelectual que reclama un discípulo ordinario, para aprender el griego, el latín, el álgebra, ó la física, sería muy considerable. El ciudadano de edad madura, no pone atención, sino exclusivamente en los detalles rutinarios de sus negocios; las verdades nuevas, especialmente las que requieren un encadenamiento de raciocinios lógicos y rigurosos, no están á su alcance.

La curiosidad sensorial del niño se despierta especialmente por ciertas categorías de objetos determinados. Los objetos materiales que se desalojan, los seres vivos, las narraciones conmovedoras cautivan su atención más que todas las abstracciones. Por esto es que las lecciones de cosas y de trabajos manuales despiertan esta curiosidad y por lo que tienen un gran valor pedagógico. La atención de un discípulo se despierta espontáneamente por todo problema en que se presenta un objeto material ó que exige una acción cualquiera. El maestro comenzará pues la educación de un niño haciéndole ver objetos, verificando en su presencia ciertos actos, ó describiendo acciones. La curiosidad teórica preocupándose tan sólo de las relaciones racionales de las cosas no se despierta ya sino en la adolescencia; en efecto, se puede hacer abstracción de las preguntas pueriles extravagantes que pertenecen á la metafísica, por el estilo de éstas: ¿Quién ha creado á Dios? ó bien: ¿Por qué tenemos

cinco dedos? Pero una vez que ha brotado en una alma la necesidad teórica, aparecen relaciones enteramente nuevas entre el maestro y el discípulo. Las razones, las causas, los conceptos abstractos adquieren repentinamente un interés particular: éste es un hecho bien conocido de los educadores. En estas dos fases, la de los sentidos y la de la razón, puede ponerse en acción la curiosidad desinteresada, con más resultados en el niño que en el adulto. El instinto de este último está adormecido y sólo se despierta cuando está asociado al interés personal y egoísta. Ya tendremos ocasión de volver á ocuparnos de este asunto.

Imitación. Siempre se ha considerado al hombre como el animal imitador por excelencia. Ya no hay volumen de psicología que no consagre, por lo menos un párrafo, al fenómeno de la imitación. Sin embargo, parece raro el consignar que la importancia y el alcance del impulso imitativo no se han reconocido plenamente sino hasta estos últimos veinte años. M. Tarde ha desembarazado el camino con su obra tan admirable como original, titulada. "Las Leyes de la Imitación." En América, los Profesores Royce y Baldwin han dado un paso adelante con toda la energía posible. Debido casi exclusivamente al espíritu de imitación, cada uno de nosotros es lo que es. Imitándonos recíprocamente es como llegamos á tener conciencia de nosotros mismos. La conciencia de lo que es otro, precede á la conciencia de lo que somos nosotros. El sentimiento del yo se desarrolla debido á una comparación. La riqueza total de la humanidad (lenguas, artes, instituciones, ciencias) se trasmite de una generación á otra, que es lo que Baldwin llama la herencia social; cada generación imita sencillamente á la que la ha precedido. No podemos entrar en los deta-

lles de este capítulo tan fascinador en la psicología. Se puede decir que basta con oír formular la tesis de Tarde para comprender la verdad que encierra. La invención (en su sentido más lato) y la imitación, podrían llamarse las dos piernas en virtud de las que, la humanidad ha realizado su marcha histórica.

La imitación se transforma imperceptiblemente en *emulación*. La emulación es la tendencia á imitar lo que hacen los demás, de manera de no aparecer inferior á ellos. Es difícil limitar exactamente estos dos impulsos, pues sus efectos están mezclados de un modo inextricable. La emulación es el nervio de la sociedad humana. Nuestros discípulos no se nos presentarían, si todos sus vecinos no fuesen enviados á la escuela al mismo tiempo que ellos. Nuestro deseo constante es no estar solos y no ser excéntricos. Queremos tomar parte en lo que nuestros vecinos estiman como privilegios deseables.

En clase, la imitación y la emulación desempeñan un papel capital. Los maestros conocen las ventajas de ciertos trabajos ejecutados simultáneamente por muchos discípulos.

En los métodos modernos de enseñanza, se afecta cierto desdén por la emulación. Ya no se vé en ella más que un motivo laudable de acción. Hace más de un siglo que Rousseau, en su Eusebio, pretendía que la rivalidad entre dos discípulos es una pasión muy baja para que desempeñe un papel en la educación ideal. "Que Eusebio, dice, jamás se vea obligado á compararse con otros niños. Que no haya rivalidad alguna, aun en el curso, antes de que esté en estado de razonar. Sería cien veces preferible que nada supiese, que el saber debido á la vanidad y á los celos. Yo anotaré anualmente sus progresos, los compararé con los de los años anteriores y

le diré: ahora tienes una talla más elevada; he aquí el foso que antes podías saltar; el peso que levantabas, la distancia á que arrojabas una piedra y el tramo también que podías recorrer sin fatiga; véamos ahora lo que puedes hacer más. De este modo lo emularía sin imbuirle celo por quien quier que fuese. El desearía superarse á sí mismo. No veo ningún inconveniente en la emulación, en donde el yo de otro tiempo desempeña el papel principal."

No cabe duda de que esta clase de emulación es más noble que la rivalidad, y el educador debe darle gran importancia; pero condenar y prohibir toda emulación entre los jóvenes, bajo el pretexto de que puede degenerar en excesos apasionados y egoístas, trasciende un poco á sentimentalismo y aun á fanatismo. El sentimiento de rivalidad forma la base misma de nuestra existencia; á ella se debe en su mayor parte toda mejora social. Por lo demás, existe una rivalidad generosa y noble, especialmente en el niño. El juego mismo ¿no debe todo su atractivo á la emulación que es como su resorte oculto? Y los juegos ¿no son los principales medios de enseñar al niño la magnanimidad y la generosidad? El maestro no querrá privarse de semejantes aliados, y menos pensará seriamente en la supresión de las notas, de las distinciones, los premios, y otras recompensas del esfuerzo. Como sicólogo, me veo obligado á comprobar en todas partes la influencia tan profunda que ejerce la emulación.

El maestro que sea perspicaz utilizará este instinto como todos los demás, y al hacer que produzca los efectos más útiles obtendrá las mejores ventajas. Porque, bien considerado ésto, confesemos con un crítico francés de la doctrina de Rousseau: "El resorte más profundo de nues-

tra actividad, es la vista de la actividad de otro." El espectáculo de un esfuerzo realizado desperta y sostiene nuestro esfuerzo propio. Ningún corredor sólo en la pista encontrará en la fuerza de su voluntad un poder igual á aquel que provoca la rivalidad con concurrentes que le pisan los calcaneos y están resueltos á pasar delante de él.

Así como la imitación se cambia en emulación, ésta se transforma en *ambición*, y la ambición á su vez está íntimamente ligada á la *combatividad* y el *amor propio*. Estas cinco tendencias instintivas forman por lo tanto un grupo independiente que tiene sus relaciones mútuas, de tal modo que es difícil separarlas en las determinaciones de casi toda nuestra conducta. El término "tendencias de ambición" quizá caracterizaría más fácilmente este grupo.

El amor propio y la necesidad de lucha han sido considerados frecuentemente como pasiones á las que no es digno recurrir. Pero, bajo una forma elevada y noble, desempeñan un gran papel en la clase y también en la educación en general, pues por algunos de sus caracteres son poderosos estimulantes para el esfuerzo. La necesidad de la lucha no sólo tiene algo de físico, sino que á ella debemos también la repugnancia instintiva de no dejarnos vencer por una dificultad. Ella no impele á la realización de proezas atrevidas y hace que los caracteres sean activos y emprendedores. Mucho se ha hablado de la dulzura que hay que tener en la educación. Se dice que debiera despertarse el interés con cuidado en todo y para todo y evitar siempre las dificultades. Los sistemas pedagógicos han puesto estas ideas en primera línea y las han colocado en oposición á los antiguos métodos, más severos y que requieren mucho esfuerzo. Pero el

oxígeno vivificador ha desaparecido de esta atmósfera de molice. En efecto, es un error el pretender que, en la educación, todo paso adelante puede ser de importancia. El esfuerzo del discípulo debe pues reclamarse con frecuencia. Haced porque el niño tenga vergüenza de espantarse por el estudio de las fracciones ó de ser derrotado por la ley de la caída de los cuerpos; despertad su amor propio y el deseo de luchar, y él sólo se precipitará hacia las cosas difíciles con una especie de violencia íntima contra sí mismo. Este sentimiento es una de sus mejores facultades morales. Una victoria obtenida en estas condiciones es un momento decisivo, una crisis de su carácter. Es la marca "maximun" en la escala de sus capacidades, que le servirá en el porvenir, de modelo ideal que imitar. El pedagogo que jamás provoca esta especie de anhelo de combatividad en sus discípulos, descuida uno de los medios mejores de serles útil.

Es preciso mencionar ahora el instinto de la propiedad tan profundamente arraigado en la naturaleza humana. Con frecuencia es el antagonista de la imitación y es difícil decir si el progreso social es debido á la pasión de conservar las cosas y las costumbres, más bien que á la pasión de imitar ó de adquirir algo nuevo. El sentimiento de la propiedad comienza en el segundo año de la vida. Entre las primeras palabras que el niño balbute se encuentran las de "mío" y "el mío." ¡Desdichados de los padres que tengan gemelos si no hacen sus obsequios dobles! La profundidad de este instinto, su carácter primitivo, parecerían arrojar una especie de descrédito psicológico sobre todas las formas radicales de utopías comunistas. En la práctica, la propiedad privada no podría abolirse sino á condición de transformar la naturaleza humana. Aún las mismas órdenes religiosas que

exigen los votos más severos de pobreza han sentido la necesidad de relajar un poco la regla en favor del corazón humano, que es desgraciado á fuerza de verse reducido á obrar siempre de un modo desinteresado. El monje tiene sus libros: la monja un jardincito y santos en su celda.

El instinto de la propiedad tiene una importancia capital en la educación. En el hogar es preciso enseñar á los niños, ante todo, á conservar en orden y limpios los objetos que posean. En la escuela, el instinto de que nos ocupamos adquiere una gran importancia por sus relaciones con una forma especial de la actividad: la necesidad de coleccionar. Hay objetos que carecen de importancia, como una concha, una estampilla de correo, una tarjeta cualquiera, un dibujo, pero en el momento en que llenan un vacío en una colección, ya tienen un mérito capital, el de completar una serie. La mayor parte del trabajo clásico que se realiza en este mundo, en el dominio de la Bibliografía, de pura memoria, de erudición (que es la base misma de nuestros conocimientos) se hace interesante, por la satisfacción que ciertas investigaciones ofrecen á los instintos del coleccionador, más bien que por el alimento que proporcionan á nuestro sentimiento de racionalidad.

El maestro que sabe sacar partido de esa necesidad es un pedagogo hábil. Casi todos los niños coleccionan algo. El educador inteligente despertará en sus discípulos el gusto por las colecciones: como las de libros, de notas claras y ordenadas sobre ciertos asuntos, ó bien, cuando son de más edad, colecciones de mapas, de dibujos, de trazos. Al coleccionar se adquiere el hábito del orden, de la limpieza, del método, y ésto sin contar las otras ventajas del orden científico. Una cosa tan fastidiosa como

una colección de timbres postales puede utilizarse para interesar á los discípulos en la geografía y en la historia.

El método Sloyd utiliza muy bien este instinto haciendo que los niños formen una colección de útiles de madera que en su casa emplearán en su uso particular. Coleccionar es la base de todos los estudios en las ciencias naturales. Es probable que nadie habrá llegado á ser un buen naturalista, si en su juventud no ha sido un coleccionador activo.

La *necesidad de construir* es otra tendencia instintiva y poderosa de la cual debe aprovecharse el pedagogo. Hasta la edad de 8 ó 9 años, el niño, puede decirse, no hace más que apoderarse de los objetos, explorar las cosas con sus dedos, hacer y deshacer, construir y derribar, edificar y demoler. Para la psicología, construcción y destrucción son expresiones que designan la misma actividad manual. Ambas significan la producción de un cambio ó de ciertos efectos en los objetos. Esta operación da por resultado la adquisición de aquella familiaridad íntima con el medio físico, que lleva al conocimiento de las propiedades de las cosas materiales que son la base del conocimiento del yo. En la mayoría de entre nosotros, la concepción íntima que tenemos de los objetos y de sus propiedades se ha desarrollado por la noción de lo que podemos hacer de ellos. Un bastón es un objeto que sirve para apoyarnos ó bien para pegar con él; el fuego nos sirve para cocer nuestros alimentos ó para calentarnos; el cáñamo es lo que necesitamos para reunir dos objetos. Para la mayoría de las gentes los objetos no significan otra cosa. En geometría, el cilindro, el círculo, la esfera, se definen como figuras que se obtienen al ejecutar ciertas construcciones, por ejemplo, al hacer girar un paralelógramo al rededor de uno de sus costados.

Así pues, cuantas más cosas diferentes conozca el niño, y que las haya palpado y tocado, tanto más íntimas y numerosas serán sus relaciones con el mundo en que vive. Un adulto que carezca de sentido pedagógico podrá admirarse de que un niño pase horas enteras, como fascinado, reuniendo y arreglando sus *cubitos*. Pero una pedagogía prudente aprovecha esta tendencia y, comenzando por los jardines de niños, consagra el tiempo de la primera educación en hacer construir objetos, enseñando por medio de las lecciones de cosas. No tengo que repetir aquí lo que ya he dicho sobre la superioridad de los métodos objetivos y experimentales. Estos métodos ocupan al discípulo de un modo que está de acuerdo absolutamente con las necesidades espontáneas de su edad, absorbiéndolo por completo y dejándole impresiones durables y profundas. Comparado con el joven educado por este método, un niño que ha bebido toda su ciencia en los libros, conserva toda su vida cierta ignorancia de la realidad; parece como que se encuentra en un mundo distinto, de lo cual tiene conciencia, y con frecuencia le asalta cierta melancolía al considerar que una educación más positiva lo habría salvado de esa situación.

Aun quedan otros impulsos naturales por analizar, como por ejemplo, el amor á la aprobación ó la vanidad, la incomodidad y la reserva, los cuales son bien conocidos y cada quien puede descubrirlos con facilidad. Sin embargo, existe una ley que gobierna muchas de nuestras tendencias instintivas y que no carece de importancia en la educación, por lo que antes de terminar esta materia debemos hacer alusión á ella. Esta ley se ha llamado: *ley del cambio en los instintos*. Muchos de nuestros instintos maduran en un período determinado. Si se le presentan entonces los objetos apropiados, el espí-

ritu se apodera de ellos adquiriendo por esta circunstancia hábitos estables de conducta. Pero si el objeto no se presenta en el momento deseado, el impulso muere antes de que la costumbre se haya adquirido y por consiguiente, podrá ser difícil enseñar á un niño las reacciones exigidas en una dirección determinada. En los mamíferos, el instinto de succión; en ciertas aves y algunos cuadrúpedos, la tendencia de seguir á los padres son ilustraciones de esta ley; desaparecen los instintos poco después del nacimiento.

En el niño los impulsos y los intereses se suceden y maduran en un orden determinado, hasta cierto punto. Arrastrarse, andar, trepar, imitar la voz, construir, dibujar, calcular, he aquí otras tantas necesidades que aparecen sucesivamente. Mientras esté presente una impulsión, es tenaz y exclusiva en ciertos niños. Más tarde puede desaparecer totalmente aquel interés que se ha manifestado en la infancia. Sea dicho de paso que el momento pedagógico para implantar un hábito útil y hacerlo entrar en el engranaje del espíritu, es aquel en el que la impulsión natural llega á su más alto grado de energía. Dad pues á vuestro discípulo, á la hora en que lo juzgueis oportuno, los medios de entregarse al *sport*, al reposo, á la poesía, á la botánica ó al dibujo. El momento oportuno será tal vez de corta duración; pero, mientras pasa, relegad al segundo plano las otras ocupaciones del niño. De esta manera economizaréis tiempo y perfeccionaréis su habilidad. Más de un niño prodigio, artista ó matemático, sólo tiene una floración pasajera. No es posible dar aquí regla alguna específica, pues se necesita la observación atenta para cada caso particular. ¿Quién no advierte que en este punto, los padres tienen una gran ventaja sobre el maestro? Por lo demás,

en la práctica hay pocas probabilidades de ser aplicada esta ley, porque, realmente, no es posible ocuparse, en nuestras clases, de cada discípulo individualmente.

Tal es el pequeño organismo psicológico, en donde abundan los intereses y las impulsiones cuyos resortes de acción debe poseer el pedagogo, así como también tener conocimiento íntimo de los movimientos. Su misión es ensanchar la experiencia del discípulo, tanto activa como pasiva, partiendo de las tendencias innatas, ejercitándolo por medio de objetos nuevos que lo estimulen y lo hagan gustar los frutos de su propia conducta. Esto determinará entonces sus reacciones, en las circunstancias en que se encuentra colocado, y será un todo complejo formado de experiencias y recuerdos, y no ya la pura impresión inmediata. Desenvolviéndose de este modo la vida del niño, es una agrupación de recuerdos diversos, asociaciones y sustituciones de ideas. y el ojo acostumbrado al análisis psicológico discierne, en el fondo de todo esto, las grandes líneas de nuestro simple boceto.

Respetad pues, siempre, las reacciones originales, aun en el caso de que intentéis dominar sus relaciones con ciertos objetos, para reemplazarlos con otros de los que deseais hacer una regla de conducta en vuestro discípulo. Bajo el punto de vista pedagógico, una mala disposición es un punto de partida tan favorable como una buena. Efectivamente, con frecuencia es el mejor, por paradójico que ésto pueda parecer.

Las reacciones convenientes adquiridas por el organismo del niño deben llegar á ser habituales. En la siguiente conversación nos ocuparemos, pues, de la costumbre.

CAPITULO OCTAVO.

LAS LEYES DE LA COSTUMBRE. (1)

El pedagogo debe conocer la importancia de la costumbre, y la psicología le presta aquí un poderoso auxilio. Nos referimos á los buenos y á los malos hábitos; pero la mayoría de las gentes piensa que únicamente las malas disposiciones son materia de costumbre. Se habla de la costumbre de fumar, de jurar ó de beber, pero no de hábitos de abstinencia, de moderación ó de valor. Ahí están los hechos: nuestras virtudes son hábitos lo mismo que nuestros vicios, y nuestra vida toda, no es, en último extremo, sino un cúmulo de costumbres (prácticas emocionales, intelectuales) organizadas sistemáticamente para nuestra felicidad ó nuestra desgracia y que irresistiblemente nos llevan al cumplimiento de nuestro destino.

(1) El Capítulo VIII de las *Conversaciones pedagógicas* de M. W. James contiene exposiciones tomadas de otra obra del mismo autor, el *Tratado de Psicología* (Brief Course of Psychology).

De este último libro, es del que M. Frank Abauzit ha sacado la obra publicada por la Unión para la acción moral, bajo este título: "Importancia moral y pedagógica de la costumbre."

Hemos utilizado bastante la traducción de M. Frank Abauzit.—L. S. P

Nuestros discípulos pueden comprender esto á una edad relativamente poco avanzada, y, como esta comprensión aumenta considerablemente el sentimiento de su responsabilidad, será ya conveniente el iniciarlos en la filosofía de la costumbre.

Yo creo que si el hombre está sometido al imperio de la costumbre es precisamente porque posee un cuerpo: en otros términos, la plasticidad de la materia viva del sistema nervioso explica por qué una cosa es difícil de hacer la primera vez, y por qué va siendo más fácil á medida que se repite, por qué con un ejercicio prolongado suficientemente la hace medio mecánica, y por qué puede llegar el caso en que ya no tengamos conciencia de su ejecución. Nuestro sistema nervioso se ha desarrollado en la línea en que se le ha ejercitado, tal como una hoja de papel ó un vestido arrugado ó plegado que tienden á volver á tomar los mismos pliegues.

La costumbre es pues una segunda naturaleza, ó mejor, como lo ha dicho el duque de Wellington, ella es "diez veces más fuerte que la naturaleza" por lo menos en la edad adulta. Las costumbres adquiridas por la educación inhiben y ahogan durante la vida la mayoría de las tendencias impulsivas naturales. El 99% de nuestra actividad es enteramente automática y habitual, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos. La manera de ponernos ó quitarnos los vestidos, de cómo comemos ó bebemos, nuestros saludos, despedidas, los actos de política y aun las formas de nuestro lenguaje ordinario, son hechos de tal manera fijados por la repetición, que casi podría llamárseles actos reflejos. Para cada especie de impresión, poseemos una respuesta precisa y automática.

Considerados como grupos de costumbres, somos unas

eraturas estereotipadas, imitadoras y copistas de nuestro yo del pasado. Y puesto que es lo que tendemos á ser, en todas las circunstancias, se sigue de esto, ante todo, que el deber del pedagogo es el de hacer adquirir á sus discípulos un conjunto de hábitos que les sean bastante útiles en su vida. La educación tiene por objeto formar la conducta; los hábitos son la materia en que se modela esta última.

El gran problema en educación, consiste en *hacer de nuestro sistema nervioso un aliado y no un enemigo*; todo depende de capitalizar nuestras adquisiciones y de vivir cómodamente con sus intereses. *Para conseguir esto, es preciso hacer automáticas y habituales, en cuanto nos sea posible, cuantas acciones útiles logremos determinar*, precaviéndonos siempre, con todo esmero, de todo lo que pudiera llegar á constituir hábitos nocivos. Cuanto más confiemos los detalles de nuestra vida diaria á la dirección del automatismo, de donde ha desaparecido todo esfuerzo, tanto más libres estarán las energías superiores del espíritu para realizar su tarea propia. No hay ser más desventurado, entre los humanos, que aquel que no tiene más hábito que el de la indecisión, y para quien cada cigarro que enciende, cada vaso que vacía, la hora en que se levanta ó la en que se acuesta diariamente, el principiar, en fin, el trabajo más insignificante, son motivo de una deliberación y de una volición expresa. Un hombre semejante pasa casi la mitad de su tiempo en decidirse ó en lamentarse sobre cosas que debieran estar tan profundamente impresas en su ser que su conciencia no tenga que ocuparse de ellas prácticamente. Aquel individuo en quien no se han impreso por el hábito todas aquellas operaciones que hay que ejecutar diariamente, no debe perder un instante en reparar este desorden.

En el Capítulo consagrado por el Profesor Bain á "los hábitos morales" ha sentado algunos principios prácticos verdaderamente importantes. De la exposición de su asunto se desprenden dos grandes máximas. La primera es que cuando se trata de adquirir un hábito nuevo ó de abandonar otro antiguo, debemos tener cuidado de lanzarnos adelante con una iniciativa tan enérgica y tan decidida como fuere posible. Acumulad todas las circunstancias que podáis para reforzar los buenos motivos; colocaos con perseverancia en condiciones favorables á vuestro nuevo género de vida; ligaos con promesas incompatibles con la antigua manera de vivir; aceptad un compromiso público, si la cosa es susceptible de ello; rodead en un momento vuestra recolección de todos los socorros de que podáis tener idea. Esto dará á vuestro hábito naciente un impulso tan poderoso que cuando venga la tentación de renunciar á él ya no se pueda retroceder; y diariamente cuando se evite una derrota, se tendrá una probabilidad más para que ésto no suceda.

He aquí la segunda máxima: no deis cabida á excepción alguna mientras el nuevo hábito no esté bien arraigado en vuestra vida. A cada caída, es la historia de la pelota de estambre que se enrolla con cuidado, pero que una vez que se escapa de las manos, se desenrolla más de lo que pudiéramos rehacer con un gran número de vueltas. Un impulso no interrumpido es el gran secreto para que el sistema nervioso marche con una regularidad perfecta. Como dice el Profesor Bain: "Lo característico en los hábitos morales, lo que los distingue radicalmente de las adquisiciones intelectuales, es la presencia de dos potencias enemigas, de las cuales una debe gradualmente llegar á dominar á la otra. En una situación semejante, lo que urge ante todo, es el no per-

der jamás una batalla. Cada victoria del adversario, es decir, del mal principio, anula el buen efecto de las conquistas ganadas por el buen principio. Por consiguiente, la precaución esencial que hay que tomar, es la de dirigir las dos potencias opuestas de tal manera que una de ellas pueda alcanzar una serie no interrumpida de victorias, hasta que, por la repetición se haya aumentado á tal grado que ya pueda sola hacer frente á la potencia adversa, sean cuales fueren las circunstancias. Esta es, bajo el punto de vista teórico, la mejor marcha que puede seguir el desenvolvimiento moral."

A las dos máximas precedentes se puede agregar una tercera. Aprovechad cuando se presente la primera ocasión, posible de obrar conforme á cada resolución tomada y á cada impulso emocional sentido hácia los hábitos que deseais adquirir. No es en el momento en que se forman los efectos motores, sino el momento en que se producen, cuando las resoluciones y las aspiraciones imprimen al cerebro su nueva contextura.

Se puede ser como un receptáculo lleno de máximas morales, se pueden tener los mejores sentimientos del mundo, nada importa: si no se han aprovechado todas las ocasiones concretas para obrar, se tiene que conservar el mismo carácter que en nada ha mejorado. El infierno, dicen, está empedrado con buenas intenciones. Esta es la consecuencia evidente de los principios que hemos planteado: "Un carácter, dice Stuart Mill, es una voluntad completamente modelada," y una voluntad en el sentido en que él toma esta palabra, es una reunión de tendencias á obrar de una manera firme, pronta y bien determinada á la vez, en todas las circunstancias críticas de la vida. En efecto, una tendencia á obrar no se imprime entre nosotros sino en tanto que las acciones

de esta clase se reproducen realmente, con frecuencia y sin interrupción, lo cual hace que el cerebro se desarrolle en este sentido. Cuando se deja que se evapore una resolución, ó una emoción ardiente y generosa, sin producir resultado práctico de ningún género, es peor que la pérdida de una ocasión favorable; resulta de aquí, como efecto positivo, que las resoluciones y las emociones futuras se encontrarán imposibilitadas de llegar á la acción que normalmente les correspondería verificar. No hay carácter más despreciable que el de un hombre que carezca absolutamente de energía, sentimental ó soñador, que pasa su vida ahogado en la sensibilidad y en la emoción, sin llevar á cabo jamás una acción concreta y viril.

De aquí se deduce todavía una cuarta máxima: no regañéis demasiado á vuestros discípulos, ni séais pródigo en palabras excelentes, pero abstractas. Esperad mejor la ocasión que os presente la vida práctica, y aprovechadla al paso; de este modo haréis reflexionar, sentir y obrar á vuestro discípulo de un sólo golpe. He aquí las conmociones de la conducta que modifican el carácter y que imprimen en el tejido orgánico los buenos hábitos. Las exhortaciones y las recomendaciones, en una edad poco avanzada, son bien pronto infructuosas é insoportables.

La corta auto-biografía de Darwin contiene un pasaje citado con frecuencia y que aquí recuerdo porque conviene á nuestro objeto. Dice Darwin:

"A la edad de trece años y más, disfrutaba mucho con los poemas de todas clases: y como estudiante, leía con delicia á Shakespeare, especialmente sus piezas históricas. También encontraba un goce inmenso en la pintura y en la música. ¡Y bien! desde hace muchos años que

no puedo tolerar un renglón en verso. Hace poco he tratado de leer á Shakespeare, pero lo he encontrado tan intolerablemente fastidioso que me ha disgustado. También he perdido todo gusto por las pinturas y por la música Parece que mi espíritu se ha convertido en una especie de máquina buena para extraer leyes generales de una enorme masa de hechos. La parte de mi cerebro de donde dependen los gustos más elevados se ha atrofiado sin que me sea dable el comprender cómo ha sido ésto. Si tuviera que volver á comenzar mi vida, me trazaría la regla de leer, al menos una vez por semana, algún poema ó de oír un poco de música; quizá el proceder de este modo, las partes de mi cerebro que ahora están atrofiadas, se habrían conservado vivas por el uso que de ellas hiciera. La pérdida de estos gustos es una pérdida de felicidad; probablemente perjudica á la inteligencia y con más certeza al carácter moral, debilitando la parte emocional de nuestra naturaleza."

En nuestra juventud, tenemos todos la intención de llegar á ser todo lo que un hombre puede ser. Esperamos y juzgamos que podremos gozar siempre de la poesía, adquirir un conocimiento siempre más completo de la pintura y de la música, conservar ligas con las ideas religiosas, y aun de no dejar que los pensamientos filosóficos de nuestra época se desarrollen fuera de nuestro horizonte. Tales son nuestros pensamientos en la edad juvenil, he dicho yo; ¡y bien! ¿en cuántos hombres y mujeres de edad madura se ha realizado este anhelo lleno de dignidad y de esperanza? En un número bastante reducido. Las leyes de la costumbre nos dan la razón por qué sucede ésto así. En una edad determinada se despierta el interés por cada una de estas cosas en cada uno de nosotros, pero si ese interés no se nutre con per-

severancia de sustancias apropiadas, se atrofia y muere, ahogado por los intereses rivales alimentados diariamente, en vez de crecer y convertirse en un hábito poderoso y necesario. Y en este punto llegamos á asemejarnos á Darwin por nuestra ignorancia persistente de las condiciones prácticas esenciales á nuestra situación. Nos decimos: "quiero tener gusto por la poesía y voy á alimentar con ella mi espíritu. Pretendo conservar mi amor por la música, leer obras que me impongan del espíritu de mi época, y conservar vivas mis facultades espirituales más elevadas," etc. Pero esto no pasa de ser una abstracción; porque no nos consagramos á ello prácticamente, comenzando hoy mismo la obra. Olvidamos que todo bien, digno de ser poseído, se compra á fuerza de sacrificios cotidianos. Aplazamos y aplazamos siempre, hasta que mueren nuestras risueñas posibilidades, cuando diez minutos diariamente de poesía, lectura religiosa ó meditación, ó bien una hora ó dos á la semana de música, de pintura ó de filosofía nos habría dado infaliblemente, en el tiempo deseado, la satisfacción de todos nuestros deseos, si nos hubiésemos consagrado desde luego y sin habernos permitido interrupción alguna. Al descuidar el trabajo concreto indispensable, rehusando hacer algún esfuerzo diariamente, cavamos en verdad la tumba de nuestras más bellas posibilidades. Este es un punto sobre el cual los institutores podrían dar informes oportunos á sus discípulos de más edad y los más deseosos de hacer algo bueno.

El hombre se convierte, á consecuencia de ésto, en una criatura muy diferente, según que ejercite diariamente ó no, una de estas funciones.

Volviendo á nuestras máximas generales respecto del hábito, agregaré una quinta y última: conserva en tí

mismo viva la facultad del esfuerzo haciéndole ejecutar diariamente un poco de ejercicio desinteresado. He aquí lo que entiendo por esto: desplegad por principio y sin otro fin, un poco de heroísmo, haced diariamente ó cada dos días algo, sin más razón que la de preferir no hacerlo, de modo que cuando llegue la hora terrible de la desventura, no os encuentre sin energías y sin preparación para la prueba. Un ascetismo semejante es como la cuota de seguro que se paga sobre la causa ó sobre los bienes. Esta cuota no produce nada por el momento y quizá nunca. Pero si el incendio llega, este gasto evitará la ruina á quien lo haya hecho. No sucede lo mismo para el hombre que ha desarrollado en sí mismo, un día tras otro, la costumbre de la atención concentrada, de la voluntad enérgica y de la renunciación espontánea. Como una torre inquebrantable, permanecerá firme cuando vacile todo en su derredor y cuando sus compañeros de infortunio, menos resistentes, se vean arrebatados por la tempestad como una pajita al aventarse el trigo.

Cuando me he ocupado de este asunto se me ha acusado de atribuir á los hábitos inveterados una potencia tal que la adquisición de hábitos nuevos, una conversión ó una reforma repentina especialmente, serían cosa imposible. Si estas acusaciones estuviesen fundadas, mi doctrina sería condenada, puesto que las conversiones súbitas, por raras que sean, se verifican sin duda alguna. Pero no existe incompatibilidad entre las leyes generales que he planteado, y las más admirables, las más repentinas transformaciones de los caracteres. Las nuevas costumbres pueden ser adquiridas, he dicho expresamente, á condición que sean estímulos nuevos, excitaciones nuevas. Entonces abunda en ella la vida; y algunas veces, experiencias críticas y revolucionarias cam-

bian enteramente la escala de las apreciaciones y el sistema de las ideas de un hombre. En casos semejantes, el orden antiguo de los hábitos será trastornado: y si los nuevos motivos subsisten, se formarán nuevos hábitos, construyendo una nueva *naturaleza* ó regenerada.

Admito plenamente esta categoría de hechos: pero, debido á ellos, las leyes de la costumbre no sufren ninguna alteración y el estudio fisiológico de las condiciones del pensamiento lleva el más poderoso de los socorros á las exortaciones del moralista. El infierno con sus sufrimientos futuros, de los que habla la teología, no es más terrible que el infierno presente que realizamos para nosotros mismos en este mundo, modelando nuestros caracteres muy mal por medio de las costumbres. Si los jóvenes llegasen á comprender cuán pronto llegan á simples envoltorios de costumbres ambulantes, pondrían más atención en su conducta, mientras es plástico todavía su carácter. Nosotros mismos hilamos el hilo de nuestro destino, bueno ó malo, y el cual jamás será desbaratado. La menor parte de vicio ó de virtud deja una huella que siempre será perceptible. En la comedia de Jefferson, el ebrio Rip van Winkle, se perdona á sí mismo cada vez que se deja llevar de su pasión, diciendo: "esta vez no se cuenta." Quizá él no la contará, y la misericordia del cielo tampoco la contará, pero no por eso dejará de ser contada en alguna parte. En el seno de las celdillas, y de las fibras nerviosas, las moléculas están en vía de contar, de inscribir, de almacenar, para servirse contra él á la hora de la tentación próxima. Hablando de una manera estrictamente científica, nada de lo que hacemos puede borrarse.

Bien entendido, ésto tiene un lado bueno lo mismo que su lado malo. Así como se llega á ser un ebrio consuetu-

dinario por tales ó cuales actos definidos de ebriedad, así también se llega á ser santo en el orden moral, ó un hombre competente y de experiencia en el dominio práctico y científico, debido á tales y cuales actos distintivos de trabajo y de perseverancia. Que ningún jóven se preocupe por el resultado final de su educación cualquiera que sea la dirección que haya seguido. Si sabe consagrarse á su trabajo fielmente á cada hora del día según su obligación, no tiene por qué preocuparse de las consecuencias finales. Puede estar seguro que el día menos pensado, al despertar, se encontrará con qué ha llegado á ser uno de los hombres competentes de su generación en la profesión, sea cual fuere la que hubiese adoptado. En silencio, en medio de todos los detalles de sus ocupaciones, la facultad de juzgar en todo ese dominio especial, se habrá desarrollado en él como una posesión que jamás llegará á perder. Esto es lo que debiera enseñarse en primera línea á la juventud. La ingnorancia de esta verdad ha contribuido sin duda, más que las otras causas juntas, á desalentar y á hacer temblar á los jóvenes que comienzan carreras difíciles.

CAPITULO NOVENO.

LA ASOCIACIÓN DE LAS IDEAS.

En el Capítulo anterior, he tenido especialmente en cuenta nuestros hábitos motrices, los hábitos de nuestra conducta exterior. Pero el pensamiento y la sensación se encuentran también sometidos á la ley de la costumbre. De aquí resulta el fenómeno conocido con el nombre de *asociación de las ideas*.

Se recordará que he comparado la conciencia á una corriente continua de objetos, de sensaciones, de tendencias impulsivas. Estas facces ó estas pulsaciones son semejantes á las de un campo de óptica ó á las de las olas de un río. Este campo ó estas olas, en general, poseen un centro en donde la atención es viva y depende del objeto que ocupa el pensamiento. El agrupa en su derredor, en la periferia, aquellos objetos cuya conciencia es más obscura. Las tendencias emocionales y activas que la conciencia provoca coexisten en este punto central. Al describir el espíritu de esta manera, estrechamos cuanto nos es posible la naturaleza. A primera vista, todo puede aparecer indeterminado en medio de la fluidez de este oleaje sucesivo. Sin embargo, la atención muestra en cada

una de las ondas, una constitución exlicable hasta cierto punto por la de las ondas que acaban de desvanecerse. Esta relación de una ola con la precedente se expresa por las dos leyes fundamentales de la asociación: *la ley de contigüidad y la ley de semejanza*.

La primera lleva en los objetos que se presentan en una onda nueva, objetos *vecinos* á los que contenía la onda que ha desaparecido. Cuando recitais el alfabeto ó una fábula, cuando la vista de un objeto os sugiere su nombre, ó una palabra os recuerda un objeto, es en virtud de la ley de *contigüidad*.

La ley de *semejanza* nos enseña que, allí en donde no ha habido contigüidad para determinar un campo de conciencia, su contenido está formado de objetos *semejantes* á los que han desaparecido, pudiendo estos últimos no haberse encontrado jamás en la conciencia al mismo tiempo que los primeros. Esto sucede con frecuencia en los estados de conciencia, cuando se extralimita nuestra fantasía.

Si en el curso de un ensueño nos preguntamos: "¿Cómo es que pienso en este objeto precisamente en este momento?" Casi siempre podremos descubrir su presencia en un objeto precedente que lo ha introducido en el espíritu de conformidad con cualquiera de las dos leyes de la asociación. Las adquisiciones de la memoria no son más que una consecuencia de la ley de contigüidad. Las palabras de un poema, las fórmulas de trigonometría, las propiedades de las cosas, los hechos históricos, los conocemos, así como otros muchos sistemas definidos, como grupos de objetos dispuestos en un orden fijados por innumerables repeticiones y de los cuales un detalle cualquiera hace surgir todas sus partes en el espíritu. En los cerebros prosaicos y reflexivos casi todos

los actos mentales siguen la rutina habitual. En los espíritus imaginativos de rápida concepción y expresión, por el contrario, la rutina se rompe á cada momento; un campo de conciencia sugiere otro que quizá nunca le ha acompañado en toda la historia del pensamiento humano.

Generalmente la cadena de unión es alguna analogía entre los contenidos sucesivos del pensamiento, una analogía á veces muy sutil, que sentimos sin poder siempre analizar fácilmente el fondo; así por ejemplo, cuando encontramos algo de masculino en el color rojo y algo de femenino en el color azul, ó también, cuando de tres caracteres humanos, uno nos recuerda un gato, otro un perro, y el tercero, quizá, una vaca.

Los psicólogos han ido muy lejos en sus investigaciones sobre las causas de la asociación de las ideas. Algunos han tratado de demostrar que la contigüidad y la semejanza no son dos leyes radicalmente diferentes, sino que la una presupone la existencia de la otra.

Por mi parte estoy dispuesto á ver en el fenómeno de la asociación el resultado de nuestra constitución cerebral; no es una consecuencia inmediata de la racionalidad de nuestra naturaleza. En otros términos, cuando séamos espíritus puros, nuestros estados de conciencia seguirán tal vez leyes diferentes. Estas cuestiones están ya examinadas en los libros de psicología. Yo quiero, dado nuestro fin, ignorarlas completamente. En efecto, es el *hecho* de la asociación el que interesa prácticamente al pedagogo, no su causa espiritual ó cerebral, ó la cuestión de saber si las leyes se reducen á una sola. Los discípulos, sean cuales fueren, no son en todo caso sino pequeñas máquinas para asociaciones. Educarlos es organizar en ellos tendencias determinadas asociando éstas

entre sí, las impresiones con sus consecuencias, estas consecuencias con reacciones, estas reacciones con sus resultados, y así en seguida, indefinidamente. Cuanto más rico en asociaciones sea el sistema, tanto más completas serán las adaptaciones del individuo con el mundo exterior.

El educador puede, pues, definir su misión: una *construcción de sistemas de asociaciones* en el espíritu del discípulo. Esta definición tiene un alcance más vasto que el que le hemos dado anteriormente. Cuando se piensa que la cadena de nuestras diversas asociaciones tiene por resultado normal reacciones adquiridas y cierta conducta determinada, se ve que de una manera general, la masa de los hechos se explica y protege por una y otra de estas fórmulas.

Admira el comprobar cuántas operaciones mentales se pueden explicar cuando se ha adquirido el principio de la asociación de las ideas. El hecho psicológico que se esfuerza por resolver es éste: ¿Por qué un campo de conciencia particular, constituido de una manera especial, aparece ahora en mi espíritu?

Algunos objetos de imaginación se presentan, otros vuelven á la memoria ó son percibidos por nuestros sentidos, ó bien aún, el campo de la conciencia contiene la resolución de realizar cierta acción. En uno y otro de estos casos, el análisis de las diversas partes del campo de conciencia permite comprobar el origen de otras partes que antes estuvieron presentes y que reaparecen siguiendo una ú otra de las leyes de la asociación. Estas leyes sirven, por decirlo así, de canales al espíritu; el interés que se lleva de aquí para allá, le desvía de su ruta, y es, como lo veremos luego, la misión de la aten-

ción, la de dirigirlo y de impedir que siga una ruta demasiado sinuosa.

Una comprensión clara de estos hechos, da una apreciación simple y sólida de todo el procedimiento psicológico. La naturaleza, el carácter de un individuo no son otra cosa, en realidad, que las formas habituales de sus asociaciones. La misión principal de la educación es destruir las asociaciones malas y falsas, guiando las tendencias á la asociación en la dirección más provechosa. Pero aquí, como en presencia de todos los demás principios, la dificultad se encuentra en la práctica. La psicología fija leyes, pero únicamente el tino y el talento de un pedagogo pueden hacerla que fructifique.

La experiencia general enseña ésto; para pasar de un objeto á otro, nuestro espíritu recorre diversos campos de conciencia intermediarios. La indeterminación, en lo concreto de nuestras asociaciones, es tan admirable como la uniformidad de su forma abstracta. Partid de cualquier idea, y toda la serie de vuestros pensamientos se halla virtualmente á vuestra disposición. Si tomamos las asociaciones como punto de partida, como punto de *verificación*, una simple palabra que se pronuncie en presencia nuestra, produce en el espíritu una ilimitada variedad de sugerencias. Supongamos que digo "azul" por ejemplo. Unos pensarán en el azul del cielo, en un tiempo agradable, otros pensarán en el espectro solar, en la fisiología de la visión coloreada, de donde pasarán á los rayos X y á las especulaciones recientes de la física, etc.

En una persona, la misma palabra escuchada en momentos diferentes, provoca una ú otra de las consecuencias posibles de la asociación de las ideas, á causa de las preocupaciones variables de la periferia. El Profesor Müns-

terberg ha hecho á propósito de esto, una experiencia metódica. Ha utilizado las mismas palabras como medios de recordación (*rappels*) cuatro veces, con tres meses de intervalo, en cuatro personas sujetas á su observación. Casi no ha comprobado analogía alguna entre las asociaciones presentes y las diversas épocas. En un momento todo el campo de la conciencia es accesible por cualquier lado que sea. Por esta razón jamás podemos prever las ideas que la asociación arrastrará consigo: partiendo de un campo de conciencia actual nos es imposible describir lo que una persona pensará dentro de cinco minutos. Los elementos cuya preponderancia va á acentuarse, las partes del campo á cuyo derredor se agruparán las asociaciones, las bifurcaciones posibles de la sugestión, son tan numerosas y tan variadas, que no se pueden determinar con anticipación. Pero si no podemos predecir las asociaciones que van á presentarse, sí es posible encontrar siempre su rastro en el fenómeno de conciencia. Lo que extravía nuestras previsiones, es el papel variable desempeñado por el foco y la periferia (y sus diversas partes) en el llamamiento (*appel*) de las ideas nuevas.

Busquemos un ejemplo: me pongo á recitar un poema con el objeto de desviar el curso de mis pensamientos, porque pensaba con angustia en la última voluntad de un pariente muerto. Todo esto permanece ahora en el último plano y forma una parte del campo de conciencia situado casi en la periferia. El poema distrae mi atención, la desvía de mi preocupación, hasta el momento en que llego á este pasaje: "Yo, el heredero de las edades, de los tiempos que han pasado." Estas palabras producen inmediatamente en mí ser una conmoción eléctrica. Mi corazón late con violencia al pensar en una herencia posible. Tiro lejos el libro, y construyo mi habitación

presa ya de las visiones de mi fortuna futura. De este modo toda porción del campo de conciencia susceptible, más que otros, de ser excitado por una emoción, puede ponerse en acción y adquirir el predominio sobre los demás. Cambiando el juego de los intereses que se fijan sobre un punto ó sobre otro imprime á la corriente del pensamiento una dirección en zigzag. La actividad mental se manifiesta una vez aquí y otra acullá. Se diría que eran como las chispas que corren sobre el pepel carbonizado.

Acabamos de ver cómo una simple palabra excitadora llama á todas las ideas asociadas, haciendo desviar de su ruta primitiva la marcha del pensamiento. Efectivamente, cada parte del campo de conciencia tiende á evocar así las ideas asociadas. Si estas últimas son numerosas y divergentes, hay entonces rivalidad. Luego que una de ellas es preponderante, las demás desaparecen: están como "*sifonadas*." Sin embargo, rara vez todo este procedimiento se agrupa en contorno de una sola idea ó también al rededor del campo de conciencia total que existía. Se forman como especies de constelaciones en donde porciones del campo de conciencia que ha desaparecido entran especialmente en juego y desempeñan un papel. En la frase del poema citado, recito cada palabra en el orden en que están colocadas, no sólo porque cada una de ellas me sugiera lo que sigue, sino porque también todas, tomadas en conjunto, se llaman mutuamente. Si escribo en el pizarrón las letras A, B, C, D, E, F, éstas os sugieren probablemente las que siguen G, H, I. Si escribo PLATE, estas cinco letras se completarán quizá en vuestro espíritu con las tres siguientes: RIA.

La razón práctica por lo que hago mención de estos hechos, es porque al poner en juego en los discípulos la aso-

ciación de las ideas, es preciso no atenerse á un sólo recuerdo (rappel) sino que conviene multiplicarlo en lo posible. Aparead las reacciones deseables con un gran número de antecedentes (no plantéis las cuestiones siempre de la misma manera, por ejemplo, no deis constantemente los mismos tipos de problemas numéricos) variad en lo que os sea posible vuestras ilustraciones. Al estudiar la memoria indicaremos algo más sobre este punto especial.

El educador debe considerar á sus discípulos como pequeñas máquinas que sirven para asociar ideas. Entonces se admira uno al ver hasta qué punto se logra penetrar en su trabajo y qué resultados prácticos se obtienen. Las personas que conocemos nos parecen caracterizadas por tendencias que, en la mayoría de los casos, se encuentra que son el producto de asociaciones de ideas. En su espíritu, ciertas ideas llaman siempre á otras ideas indeterminadas. Estas, á su vez, llevan consigo sentimientos, aprobaciones ó repulsiones para obrar. Si un pensamiento despierta tal ó cual de las asociaciones primordiales, se puede prever muy bien lo que resultará prácticamente. Los "tipos de carácter" son pues, ante todo, tipos de asociaciones de ideas.



CAPITULO DECIMO.

EL INTERÉS.

Me he ocupado de las tendencias que impelen al niño á reaccionar de una manera instintiva, característica y definida en circunstancias que la estimulan y la excitan. En realidad he hablado de sus instintos. Ahora bien, cierto número de situaciones despiertan instintos especiales desde que aparecen. Otras no lo consiguen sino por asociaciones apropiadas, organizadas en el curso de la educación. Las circunstancias ó los objetos del primer grupo son interesantes por sí mismos, originalmente. Los objetos y las circunstancias de la segunda categoría carecen, por su naturaleza, de interés, y nuestra misión es dárselos.

Los pedagogos han fijado toda su atención en el interés. Formará pues, lógicamente, el tema de esta conversación, como consecuencia natural de los instintos de que ya hemos hablado.

Siendo interesantes por su naturaleza ciertos objetos y teniendo otros que adquirir su interés artificialmente, resulta para el educador el deber de conocer los objetos de la primera categoría. En efecto, como luego veremos,

los objetos del otro grupo no pueden adquirir interés sino por su asociación con un objeto interesante por sí mismo.

Los intereses naturales del niño están bajo el dominio de la sensación. Nuevos objetos que mirar, nuevos sonidos que escuchar, el espectáculo de una acción violenta, he aquí de lo que hay que desviar siempre su atención, así como los conceptos abstractos que llegan verbalmente á su espíritu. El gesto de Juan, la bolita de pan que tira Pedro, la lucha de dos perros ó el toque de una campana lejana, he aquí los rivales con los que habrá de medirse constantemente el talento de un maestro. El niño pondrá siempre más atención á lo que el maestro hace que en lo que dice. Durante las experiencias ó los dibujos en el pizarrón, por ejemplo, los niños están generalmente tranquilos é interesados en el asunto.

Los seres vivos, los objetos que se mueven, un peligro, la sangre derramada, las escenas dramáticas, interesan naturalmente á la juventud, casi con exclusión de cualquier otra cosa. El educador de niños deberá recurrir siempre á tales sujetos para conservar el contacto con ellos, hasta el día en que se hayan desarrollado intereses artificiales más numerosos. La instrucción debe proseguirse con ellos de una manera objetiva, experimental, anecdótica. El dibujo en el pizarrón, la narración de hechos históricos desempeñarán un gran papel. Pero estos métodos, sea dicho de paso, son buenos para principiar, y no tienen que ensancharse más.

Ahora bien, ¿podremos formular un principio general y demostrar cómo los intereses artificiales son susceptibles de entrar en conexión con los que el niño trae desde temprana edad á clase?

Este principio existe. En efecto, una ley muy sencilla

pone en relación los intereses adquiridos y los intereses innatos.

Todo objeto sin interés propio puede recibirlo de un objeto interesante, sirviéndose de las asociaciones de ideas que se forman entre ellos. Los dos objetos no formarán ya sino uno solo, por decirlo así: la parte interesante imprime sus cualidades al todo. Los objetos que carecen de interés lo toman de este contacto, convirtiéndose en real, el interés adquirido de este modo, pero es tan potente como el de los objetos interesantes por su misma naturaleza. Y lo que es más raro, el préstamo hecho á la fuente no llega á empobrecerla, de manera que tomados los objetos en conjunto adquieren un interés más considerable que el que primitivamente tenía la porción rica en interés propio. Es una de las pruebas más admirables del alcance y las aplicaciones posibles de la ley de la asociación de las ideas. Una idea contamina á otra idea por su interés emocional desde el momento en que ellas se han asociado para formar un todo en el espíritu. Y como no hay límite para las asociaciones en las cuales puede entrar una idea interesante, se puede apreciar de cuantas maneras es susceptible de producirse el interés derivado.

Para ilustrar esta afirmación abstracta, tomemos el más frecuente de los ejemplos concretos, el interés que toman los objetos de nuestra situación personal. El objeto en el cual un hombre encuentra más interés propio, es su misma persona y la suerte que le espera. Por lo tanto, desde el momento en que un objeto se asocia á la suerte del yo, se hace interesante. Prestad á un niño libros, lápices, objetos escolares, regaládselos en seguida, y podréis advertir entonces que en sus ojos brilla una luz nueva. Ahora presta á estos objetos cuidados ente-

ramente distintos. En la edad madura todas las esclavitudes en las profesiones y en los negocios, intolerables en sí mismas, adquieren una significación de suma importancia cuando están ligadas al destino de nuestra personalidad. ¿Qué cosa hay más fastidiosa que un indicador de caminos de fierro? Y sin embargo, ¿qué objeto es más importante á la hora de emprender un viaje? Hay momentos en que absorberá toda la atención de un hombre. De esta serie de hechos se desprende un programa abstracto muy sencillo: comenzad por conservar la atención en un niño, despertando sus intereses innatos. Presentadle objetos de estudio que tengan una conexión inmediata con estos últimos. Los métodos de jardines de niños, los de lecciones de cosas y trabajos manuales descansan todos en esta verdad. Las escuelas en donde se han planteado superan á todas las demás; la disciplina es en las primeras más fácil; el maestro tiene que reclamar con menos frecuencia y con menos imperio el orden y la atención.

Después, poco á poco, poned en relación con estos primeros objetos y estas primeras experiencias, los objetos y las ideas nuevas que deseais inculcar. Asociad lo nuevo á lo antiguo de una manera natural y manifiesta, de manera que, excitando el interés de un cabo al otro, concluya por invadir todo el sistema de los objetos del pensamiento.

He aquí el principio abstracto. Teóricamente nada hay más fácil. La dificultad está aquí en las aplicaciones. La diferencia entre un maestro que cautiva y un maestro fastidioso consiste, en efecto, en la facilidad de invención como lo prueba el primero provocando conexiones y asociaciones en las ideas y en la lentitud laboriosa con que el segundo descubre estas transiciones. El

espíritu del primer maestro será capaz de descubrir una multitud de relaciones entre la nueva lección y las circunstancias propias del discípulo. Abundarán en sus pláticas las anécdotas y reminiscencias; la lanzadera del interés se pondrá en movimiento, entrelazando de una manera cautivadora y llena de vida lo nuevo con lo antiguo. El segundo maestro no tendrá esta exuberancia de invención; su lección será siempre oscura y pesada. Aquí se ve la significación del principio de Herbert, que se funda en que la verdadera preparación de cada lección tiene que establecer la correlación de lo nuevo con lo antiguo. En estos tiempos se habla mucho de la significación psicológica de este método de *concentración* en los estudios. Cuando la geografía, la historia y la aritmética, por ejemplo, se ayudan y se prestan un mútuo interés, todo aparece notablemente más vivo.

Si queréis, pues, asegurar el interés en vuestros discípulos, sólo hay un modo de proceder; el estar cierto, cuando comenceis á hablarles, que tienen en el espíritu una idea, un algo al cual se pueda ligar lo que se les vá á decir. Es preciso descubrir en ellos una ó muchas ideas interesantes por sí mismas. Los objetos nuevos podrán formar entonces con éstas un todo sistemático y lógicamente asociado. Felizmente casi todas las relaciones bastan para despertar el interés. (En el estudio de la geografía no hay mejor auxiliar que una actualidad, una guerra, por ejemplo). Conexiones enteramente exteriores serán de una utilidad semejante á la que presenten conexiones más profundas y más lógicas. Una vez atraído el interés sobre un objeto puede ya permanecer ligado á él para siempre. En cierto modo, llegan á ser pues nuestras adquisiciones, partes integrantes de nuestra personalidad y, poco á poco, por la multi-

plicación de las asociaciones entrecruzadas, por nuestra familiaridad con un asunto, por la práctica, todo el sistema de nuestras ideas se consolida, adquiriendo la mayor parte de ellas cierto interés por una ú otra razón.

Los intereses del adulto son casi todos intensamente artificiales, habiendo sido edificados de un modo muy lento. Objetos repulsivos por naturaleza, por su conexión con intereses innatos, las responsabilidades sociales y la fuerza de la costumbre, llegan á ser las únicas cosas de que él se preocupa ciertamente. En todo este trabajo interior, se han seguido los principios planteados antes. Si pudiésemos recordar nuestra historia individual completa, veríamos que nuestro ideal profesional y el celo que nos inspira son debidos á la agregación lenta de un objeto de pensamiento á otro. Podríamos seguir la marcha de un extremo á otro hasta el momento en que, en la casa ó en la clase, la narración de una historia, la vista de un objeto ó de una acción de poca importancia ha arrojado sobre el objeto reciente un nuevo interés asociándolo á otro ya presente. Impregnando con nuestro pensamiento todo el sistema, se despertó el interés por este ligero acontecimiento, tan insignificante que ya lo habíamos olvidado. Las abejas al enjambrar se pegan unas á otras formando ramificaciones y se unen al pequeño número de insectos que están adheridos á la rama en donde se ha suspendido el enjambre. Lo mismo pasa con los objetos de nuestro pensamiento. Están ligados unos á otros por redes de asociaciones; pero la fuente *original* de interés contenido en cada uno de ellos es el interés innato que poseía el primero de ellos.

CAPITULO UNDECIMO.

LA ATENCIÓN.

Siempre que se trate del interés, hay necesidad de ocuparse de la atención, porque, el decir que un objeto es interesante, no es sino un modo diverso de expresar que tiene algún interés. Pero además de la atención que despierta un objeto interesante ó que está á punto de serlo (atención pasiva ó espontánea como podríamos llamarla) existe una atención más reflexiva, voluntaria, acompañada de esfuerzo, y que podemos prestar á los objetos de poco interés y aún á los que de él carezcan. La distinción entre la atención activa y la pasiva se hace en todas las obras de psicología y esta distinción tiene, en verdad, una razón profunda. Sin embargo, dado nuestro punto de vista puramente práctico no hay necesidad de complicar la cuestión. La atención pasiva en presencia de objetos interesantes por sí mismos no demandará pues ninguna explicación complementaria. Todo lo que necesitamos saber es que un objeto interesante por sí mismo no demanda sino la atención pasiva, y aplicando ésta, el trabajo en clase es más agradable y más fácil. Sin embargo, es preciso agregar algunas observaciones sobre la atención voluntaria y reflexiva.

Con frecuencia se dice: el genio no es sino un gran poder de atención sostenida; y la opinión popular sobre este punto pretende que los hombres de genio son notables por su potencia de atención voluntaria. Pero una ligera observación interna demuestra á cada quién la imposibilidad de sostener continuamente la atención voluntaria; ésta procede por intermitencias. Cuando estudiamos un asunto sin interés y que nuestro espíritu tiende á separarse de él, tenemos que hacer de cuándo en cuándo un esfuerzo brusco y distinto para llevar la atención á su sitio y este esfuerzo da vida por un momento al asunto: el espíritu, durante algunos segundos y aun minutos, será presa de un interés espontáneo, hasta que intervenga una idea que se apodere de aquel y desvíe el interés en su provecho. Entonces debe repetirse el trabajo de la voluntad. La atención voluntaria, en suma, no es sino un asunto de momento. El procedimiento, cualquiera que sea, se agota en un simple acto: y, á menos que el asunto no esté ilustrado por algún vestigio de interés inherente á su naturaleza, el espíritu es incapaz de fijarse en él. La atención sostenida del genio, que se fija durante horas en un asunto, es, en gran parte, de la especie pasiva. El espíritu de los genios está lleno de asociaciones, de ideas numerosas y originales. El asunto recibido en su pensamiento, desarrolla por todas partes consecuencias que los fascinan. La atención pasa de una idea á otra de la manera más cautivante y nunca se ve en el caso de desaparecer.

Por otra parte, en un espíritu de capacidad media, un asunto sólo convoca pocas asociaciones; la atención desaparece rápidamente, y si el pensamiento debe fijarse todavía en el asunto, es preciso llevarlo á él por medio de un esfuerzo violento. Por lo tanto, la facultad de atención

voluntaria en él, tiene diariamente numerosas probabilidades de desarrollarse. En vuestro comerciante ó en vuestro comisionista es en quienes se marca más la energía en esta materia: ellos tienen que prestar atención á los asuntos de muchas gentes que tienen poco interés, ocuparse de tantos detalles fastidiosos, que la facultad de que tratamos está en ellos siempre despierta. Un genio por el contrario, es de quien menos se puede esperar que tenga la energía bastante para poner atención en alguna cosa insignificante ó fastidiosa. Anula sus compromisos, desdeña su correspondencia, olvida de una manera inconveniente sus deberes de familia, porque no tiene la energía necesaria para desviar su atención de las preocupaciones interesantes de la imaginación, constantemente despiertas en su espíritu.

La atención voluntaria es pues un asunto esencialmente pasajero. Podéis reclamarla en clase para lograr vuestro objeto, y la obtendréis fácilmente exigiéndola con tono imperativo, pero á menos que tenga interés propio el asunto hacia el cual llamais de este modo la atención, no la habréis conquistado sino por un instante, por que el espíritu de vuestros discípulos comenzará otra vez á divagar. Para fijarla en el punto que deseais, es preciso darle mucho interés al asunto á fin de que su espíritu se apegue á él. Y para esto hay una sola regla, abstracta como todas las reglas, y que requiere, para que dé resultado, que sea aplicada por un espíritu que posea la intuición y la prudencia de una madre.

He aquí esa regla: todo asunto debe presentarse de modo que haga ver nuevos aspectos y provoque nuevas preguntas: en una palabra, debe cambiar. La atención se aparta inevitablemente de un asunto que no cambia. Podéis verificar este hecho en el caso más sencillo de aten-

ción sensorial. Tratad de mirar obstinadamente una mancha sobre un papel ó en el muro, y descubriréis alguno de estos fenómenos: ó bien ya no distinguís nada, por que vuestro campo visual se ha embotado, ó bien habeis dejado de fijaros en la mancha involuntariamente, porque la mirada se ha desviado á otro punto. Pero si ocupais vuestro espíritu en el asunto de dicha mancha, teniendo en cuenta su tamaño, la distancia á que estais de ella, su forma, su tinte, en otros términos, si cambiáis el tema bajo diversos aspectos, pensando en ella de modo distinto, siguiendo líneas variadas de asociaciones de ideas, el espíritu permanecerá fijo sobre el objeto un tiempo relativamente largo. Tal es lo que pasa con el gé-nio, entre cuyas manos se ilumina y se ensancha un asunto dado. Es también lo que debe hacer el pedagogo en cada asunto, si quiere evitarse el tener que llamar frecuentemente la atención voluntaria que no deja de ser penosa. Bajo todos aspectos, contar con semejante forma de atención, es un método defectuoso que engendra el mal humor, la fatiga nerviosa, para no producir sino resultados imperfectos. El maestro que sabe conservar la excitación del interés espontáneo debe ser considerado como el más hábil.

Sin embargo, hay en todo trabajo escolar, una masa considerable de materiales que permanecen opacos y sin interés, y á los cuales no es posible dárselos continuamente por medio de las derivaciones y las asociaciones. Para este caso existen ciertos métodos exteriores, que conocen todos los maestros, y que permiten excitar de tiempo en tiempo la atención, conservándola sobre un asunto: este método consiste en cambiar la postura y el lugar de los alumnos, ó bien, después de haber exigido respuestas individuales, pedir las colectivas, por ejemplo. También se

pueden hacer preguntas elípticas en las que el discípulo suple la palabra que falta. El maestro sorprenderá y despertará de este modo al discípulo más distraído. Pedirá respuestas prontas y vivas. Las recapitulaciones, las ilustraciones, los ejemplos, la novedad en el orden de las materias, la ruptura con la rutina, todo esto puede conservar viva la atención y dar un poco de interés á un asunto lánguido por su naturaleza. Y ante todo es preciso que el maestro sea listo y enérgico: su ejemplo debe servir de contagio.

Una vez que se ha intentado todo esto, aun les queda á ciertos maestros algo que hace su persona inspiratriz. Pueden hacer interesantes aquellos ejercicios en donde otros fracasarían completamente. La sicología y la pedagogía general confiesan su impotencia en este punto y se ven obligadas á ocurrir á las energías de la personalidad humana.

Recurrir rápidamente á la teoría sicológica de la atención podrá ser útil en la alucinación de estas observaciones prácticas y confirmarlas ilustrándolas bajo un aspecto un poco diferente.

¿Qué cosa es, fisiológicamente considerado, el procedimiento de la atención? La atención que se presta á un asunto es el acaparamiento completo del espíritu por esta materia.

Para explicarnos la cosa más fácilmente, supongamos que el asunto sea negocio de sensación; una forma lejana que se nos va acercando en una vía. Se encuentra á una gran distancia, apenas es perceptible y se mueve insensiblemente; no podemos distinguir si es un hombre ó no. Este asunto, viéndolo sin mucho cuidado, puede ser incapaz relativamente de atraer nuestra atención. La impresión óptica afectará únicamente la conciencia margi-

nal, mientras que el foco del campo mental se ocupa de objetos rivales. Y todavía nosotros no podemos ver nada mientras alguien no nos haga observar esta forma. Y para hacerlo ¿de qué manera se conducirá esa persona? Pues ella la mostrará con el dedo y describirá su aspecto; creará una imagen previa de lo que es preciso mirar y del sitio á donde hay que dirigir la vista. Esta imagen previa es ya una excitación de estos mismos centros nerviosos que trabajarán cuando la impresión esté presente. La impresión llega y los excita más; entonces el objeto invade el foco del campo mental; la conciencia se ha sostenido al mismo tiempo que la imagen sensorial previamente recibida. Pero todavía no se ha alcanzado el mayor grado de atención, pues aunque véamos el objeto, podemos dejar de preocuparnos, y aun es posible que nada importante nos sugiera, de manera que una corriente rival de objetos de pensamiento puede hacerlo desaparecer rápidamente. Sin embargo, si nuestro compañero nos lo define de un modo característico, despierta en el espíritu una serie de experiencias, indicando que puede ser un enemigo ó un mensajero de noticias importantes, y las ideas residuales y marginales que han surgido, lejos de ser sus rivales, se convierten, al contrario, en sus asociadas y aliadas. Ellas se precipitan unidas para formar con él un sistema convergente, manteniéndolo con firmeza en el foco, y el espíritu le presta atención haciendo el mayor esfuerzo. Por lo tanto, el procedimiento de la atención en el mayor grado de ésta, podrá simbolizarse fisiológicamente como una celdilla nerviosa sobre la cual se obra en dos sentidos diferentes: de dentro y de fuera. Las corrientes que llegan de la periferia la despiertan; y las corrientes laterales que provienen de los centros de la memoria y de la imaginación refuerzan esta acción.

En este trabajo la impresión que entra es en realidad el nuevo elemento; las ideas que la refuerzan y la retienen en el espíritu son ya antiguas adquisiciones. Así pues, puede decirse que el mayor grado de atención se consigue cuando se ha logrado una unificación, una armonía sistemática, entre el contenido antiguo del espíritu y las ideas nuevamente adquiridas. Aquí hay que hacer una comprobación curiosa: ni lo antiguo, ni lo nuevo son interesantes por sí mismos; las cosas antiguas son insípidas; las cosas relativamente nuevas no dicen nada. Lo antiguo en lo nuevo, lo antiguo tomando un aspecto ligeramente nuevo, he aquí lo que fija la atención.

Nadie se interesa en oír una conferencia sobre un asunto sin conexión alguna con los conocimientos actuales, pero todos gustamos de las conferencias sobre asuntos que nos son medianamente conocidos. Así es como la moda tiene cada año que introducir una nueva modificación solamente en los trajes del año anterior; un salto brusco en la moda, de una década á otra distinta, sería desagradable á la vista.

El genio de un maestro, que sea interesante, consiste en una adivinación por simpatía de la especie de materiales de que se ocupa probablemente el espíritu del discípulo y en el ingenio para descubrir la conexión entre estos materiales y los conocimientos nuevamente adquiridos. Este principio es fácil de apreciar, pero es de difícil ejecución. El conocimiento de la psicología, que recuerdo aquí, no servirá para hacer un maestro excelente, como tampoco puede hacer un paisajista distinguido el conocimiento de las leyes de la perspectiva.

Al espíritu de algunos no dejará de presentarse quizá cierta duda. Hace un momento, á propósito de la ten-

dencia contenciosa (innata en el niño) he dejado entender que nuestra pedagogía moderna es muy "blanda." Aquí se me colocará frente á mis propias afirmaciones y se me preguntará, si no hay algún sentimentalismo en el esfuerzo del pedagogo, exclusivamente apegado á conservar siempre el interés espontáneo de sus discípulos, evitando los pasos penosos de la atención voluntaria cuando se presta á un trabajo repulsivo. He dicho que el trabajo escolar es en gran parte, por la naturaleza de las cosas, de una especie ruda; que las ocupaciones fastidiosas forman la mayoría del trabajo de la vida. ¿Por qué tratar de eliminar ésto de la clase queriendo atenuar así la ley austera?

Una palabra ó dos harán desaparecer lo que podría dar lugar á una seria equivocación entre nosotros.

Es verdad que la mayor parte del trabajo escolar, antes de hacerse habitual y automático, es repulsivo y no puede hacerse sin que cada uno imprima algunas sacudidas voluntarias, de tiempo en tiempo, á su atención. Esto es inevitable, á pesar de los esfuerzos del maestro, lo cual es debido á la naturaleza de los asuntos y á la del espíritu que estudia. Los trabajos áridos de la *memoración* verbal, de las matemáticas, por ejemplo, deben desde luego tomar su interés á fuentes puramente exteriores, sobre todo á intereses personales á los cuales se asocian la perspectiva de obtener un éxito al hacerse dueño de un conocimiento, la esperanza de obtener un rango, el temor de los castigos, la vergüenza de verse vencido por una dificultad, etc. Sin este interés convencional el niño no podrá prestar absolutamente su atención. En estos procedimientos, lo que llega á ser muy interesante para atraer completamente la atención, no por eso deja de verificarse sin esfuerzo. El esfuerzo siem-

pre se hace, porque el interés derivado no siempre despierta una atención fácil, aun cuando pueda llamarse espontánea. El interés que un maestro muy hábil puede dar á un asunto, jamás es otra cosa que el interés suficiente para *permitir el esfuerzo*. En ningún caso el maestro se preocupará de *inventar* circunstancias que hagan llamamiento al esfuerzo del discípulo. De cualquier manera que sea debe despertar interés hacia el objeto que se estudia, á fin de establecer relaciones entre este asunto y la naturaleza del discípulo, bien sea despertando la curiosidad teórica, ya sea poniendo en juego el interés personal, la tendencia belicosa, etc. Las leyes del espíritu proveerán de esfuerzo bastante para sostener el vigor del discípulo sobre una materia. En efecto, no hay escuela de esfuerzo más grande que la de la lucha continua para prestar atención á materias difíciles, áridas á primera vista, pero que han adquirido interés por sus asociaciones que conspiran á un fin ideal y lejano.

A la doctrina herbertiana del interés, no debe, pues, acusársele en principio de hacer "blanda" la pedagogía, pues si ella lo hace así, es porque se entienden mal sus aplicaciones. No exijais pues la atención de vuestros discípulos hacia un fin puramente disciplinario con voz de trueno, ni la pidais tampoco repetidas veces como un favor ó como cosa debida, ni tratéis de habituar á vuestros discípulos á estar atentos, predicándoles la importancia del asunto. Es verdad que en ocasiones es preciso proceder de este modo, pero cuanto más tengáis que hacerlo, dejaréis de ser un pedagogo hábil. Haced que el interés salga del interior, por el calor con que os anime el asunto y siguiendo las leyes anteriormente indicadas.

Si el asunto es muy abstracto, se muestra su naturaleza con ejemplos concretos. Si es poco familiar, se des-

criben las analogías que posea con lo que es conocido. Si no es un sér humano, personifícale y hacedle desempeñar un papel en una historia. Si es difícil, unid su adquisición á alguna perspectiva de lucro personal. Sobre todo, aseguraos de que el asunto está sujeto á cambios interiores, porque ningún tema de estudio puede ocupar mucho tiempo el campo de conciencia cuando no cambia. Haced de modo que vuestro discípulo pase de un aspecto á otro del asunto, si queréis impedir que su atención se distraiga en asuntos diferentes del que le estáis presentando á su consideración; la variedad en la unidad es el secreto de toda conversación y de todo pensamiento interesantes. La relación entre todo esto y el genio natural del pedagogo es muy evidente para que yo insista sobre la materia.

Una palabra más para concluir con lo relativo á la atención. Sin disputa hay una gran variedad de tipos de atención entre los individuos. Algunos de ellos entre nosotros, son habitualmente soñadores, otros por el contrario, siguen con facilidad una línea de pensamientos conexos sin verse tentados á pasar á otros asuntos. Parece que estos hechos dependen de las diferencias individuales del campo de conciencia. En ciertas personas parece muy fácil concentrar su atención en el punto de mira; las ideas focales predominan en la determinación de las asociaciones. En otros, es preciso suponer un márgen más extenso, lleno de lo que pudiera llamarse una lluvia meteórica de ideas que pasan por casualidad desalojando las ideas focales y arrastrando por su lado propias las asociaciones. Las personas de este último tipo tienen la atención vagabunda y deben hacer un esfuerzo voluntario para llamarla. Los otros se sumergen profundamente en un asunto de meditación y cuando se les in-

terrumpe están *perdidos* por un momento mientras vuelven al mundo exterior.

La posesión de la facultad de atención firme, es sin duda un gran beneficio. Los que la tienen pueden trabajar con rapidez y sin mucha fatiga nerviosa. Me inclino á creer que aquél que no la posee naturalmente, podrá adquirirla en alto grado á fuerza de ejercicio ó de disciplina. Su cantidad es probablemente una característica fija del individuo. Aquí deseo hacer una observación, que repetiré al tratar de otros asuntos. Nadie debe deplorar indebidamente la inferioridad en sí mismo de alguna facultad elemental. Ahora bien, esta facultad de concentrar la atención es única; es posible comprobar el hecho y medir esta facultad por experiencias de laboratorio. Pero no podrán utilizarse los resultados obtenidos en experiencias para determinar el poder real y práctico del espíritu de los sujetos examinados y para hacer con ellos una clasificación que responda á la realidad. El poder intelectual total de un hombre resulta de la actividad común de todas sus facultades. Aquel es muy complejo para que en último resultado sea una la que domine. Si una de ellas pudiese hacerlo sería probablemente la de la fuerza de sus deseos y de sus pasiones, la fuerza del interés con que acoge lo que se le propone. La facultad de concentración, la memoria, la razón, el ingenio, la perfección de los sentidos están subordinados á ella. Poco importa que los campos sucesivos de conciencia de un hombre tengan tendencia á dispersarse: si realmente hay *interés* para un sujeto, volverá sin cesar á él, se apartará de sus diversiones continuas y llegará á obtener más ventajosos resultados que cualquier otra persona, cuya atención es más continua, en un intervalo dado, pero cuya pasión por el asunto es de

naturaleza más lánguida y más pasajera. Algunos de los trabajadores más productivos que conozco son del tipo de los espíritus vagabundos. Uno de mis amigos que rinde una prodigiosa tarea, me ha confesado que si quiere reunir ideas sobre un asunto, tiene que ponerse á trabajar en una cosa distinta; son los sueños de un espíritu viajero los que le dan mejores resultados. Quizá sea una exageración maliciosa por su parte; pero yo creo seriamente que nadie debe desalentarse demasiado por las lagunas de un espíritu sobre un punto particular. Nuestro pensamiento puede sentirse molesto, inquieto y confuso, y sin embargo, á pesar de todo, nos será posible producir un trabajo de un gran valor.

CAPITULO DUODECIMO.

LA MEMORIA.

Entre las consecuencias más inmediatas y más simples de la asociación de las ideas se encuentran los fenómenos de la memoria. Demuestran lo mejor posible la fertilidad de las leyes de la asociación como principios de análisis psicológico. La memoria es una facultad que tiene una importancia capital y la pedagogía aguarda con impaciencia lo que la psicología pueda decir que sea útil respecto de esta materia.

Antiguamente, si preguntábamos á alguno: "¿Por qué en un momento dado, os acordais de cierto incidente de vuestro pasado?" la única respuesta era ésta: "Mi alma es el sitio de una facultad llamada memoria. La función inalineable de esta facultad es acordarse. Por lo tanto, en un momento dado, debo tener algún conocimiento de mi pasado." Esta explicación de los hechos por una facultad ha sido destronada completamente por la explicación asociacionista. Si al decir: tenemos la facultad de la memoria, no se entiende más que una abstracción que designa el poder interior de acordarse del pasado, no hay en ello ningún mal. Poseemos esta fa-

cultad, supuesto que incontestablemente tenemos este poder. Pero si por facultad se considera un principio de explicación de nuestro poder general de reminiscencia, entonces los conocimientos psicológicos que se tengan son vanos. La psicología asociacionista, por el contrario, da una explicación de cada hecho particular de la memoria, y ella explica de este modo la facultad en general. Decir de la memoria: es una facultad, no es una explicación última y real, porque también ella tiene que ser explicada como un resultado de la asociación de las ideas.

Es muy fácil demostrar lo que debe entenderse por esto. Supongamos que guardo silencio un momento y luego os digo en tono de mando: "Acordaos! acordaos!" ¿Vuestra facultad de la memoria obedece á esta orden y reproduce una imagen definida de vuestro pasado? Ciertamente que no. Ella está allí, esperando, preguntando: "¿De qué clase de objeto debo acordarme?" Ella tiene necesidad de una insinuación. Pero si digo: "acordaos de la fecha de vuestro nacimiento, de lo que habeis tomado en el desayuno, ó de la sucesión de las notas en la gama," entonces vuestra facultad produce inmediatamente el resultado deseado. La insinuación determina una vasta red de posibilidades en una dirección dada. Y si, en este momento, examináis cómo se ha producido ésto, descubriréis que la insinuación se ha asociado de una manera contigua á la cosa de la cual hay que hacer recuerdo. Las palabras "fecha de mi nacimiento" forman una asociación que engrana con cierto número, con cierto mes, con un año preciso: el término "gama" es el vecino inseparable de las notas do, re, mi, fa, sol, etc. Las leyes de la asociación gobiernan, de hecho, todas las vías del pensamiento no interrumpidas

por sensaciones que invaden el espíritu exteriormente. Todo lo que pasa en el espíritu debe ser *introducido* en él; y, una vez introducido, la idea se incorpora allí como asociada de todo lo que está presente. Esto es cierto respecto de todo lo que se recuerda, lo mismo que de todo aquello en que se piensa.

La reflexión hace ver particularidades de vuestra memoria, casi fantásticas é inexplicables en cuanto que se les considera como el producto de una facultad puramente espiritual. Si la memoria fuese una facultad concedida al hombre con un fin enteramente práctico, deberíamos acordarnos con facilidad de las cosas más necesarias. La frecuencia de las repeticiones y la fecha reciente de la idea recibida en el espíritu no desempeñarían papel alguno. Pero nosotros recordamos mejor las cosas que suceden con frecuencia y en una fecha poco lejana; olvidamos las cosas antiguas que se han experimentado una sola vez. En la hipótesis emitida anteriormente, todo esto es una anomalía incomprensible. Si, por el contrario, recordamos merced á las asociaciones y si estas asociaciones son debidas (como piensan los psicólogos) á huellas formadas de una manera orgánica en la sustancia cerebral, entonces vemos con facilidad el papel de la repetición y de la novedad de la impresión recibida. Las huellas impresas recientemente con más frecuencia son las que se graban más profundamente y puede esperarse verlas producir con facilidad un resultado. Las leyes de nuestra memoria, tal como las descubrimos, son pues el fruto de nuestras asociaciones. Cuando nos hayamos emancipado de la carne, es probable que ya no se les pueda reconocer.

Concluyamos pues diciendo: la memoria es debida á los procedimientos de la asociación y éstos son el resul-

tado probablemente, en último análisis, de un trabajo cerebral.

Profundizando un poco más las particularidades de la memoria, distinguiremos entre su aspecto potencial, que hace de ella una especie de almacén, de factoria, y su aspecto actual como recuerdo presente de un acontecimiento particular. Nuestra memoria contiene toda clase de hechos de los cuales no nos acordamos ahora, pero que podemos recordar si se nos da un impulso bastante para ello. La memoria general y el recuerdo particular se explican ambos por la asociación. Una memoria cultivada depende de la organización del sistema de asociaciones. Su perfección es debida á dos hechos particulares: primero la persistencia, y luego el número de sus asociaciones.

Consideremos sucesivamente cada uno de estos hechos.

En primer lugar, la persistencia de las asociaciones. De ella depende lo que pudiera llamarse la *calidad de la memoria natural*. En efecto, si como nos vemos obligados á ello, consideramos el cerebro como la condición orgánica que asocia unos con otros los vestigios de nuestra experiencia pasada, podemos suponer que ciertos cerebros son "de cera para recibir las impresiones y de mármol para conservarlas." La más ligera impresión que se produzca en ellos es permanente. Nombres, fechas, premios, anécdotas, citas, se conservan de un modo indeleble. Sus diversos elementos adhieren con firmeza, de manera que el individuo se convierte muy pronto en una enciclopedia ambulante. Todo esto puede encontrarse en un espíritu que no tenga tendencias filosóficas, ni procure tampoco fundir este material adquirido en un sistema lógico. Los libros de anécdotas y, más recientemente,

te, los de sicología, mencionan tales ejemplos de las monstruosidades de la memoria; también se encuentran frecuentemente en hombres de una gran mediocridad intelectual. De paso diré, que ésto no es incompatible con un espíritu filosófico. Las potencias de la inteligencia varían al infinito y, cuando la memoria se asocia á un espíritu filosófico, la capacidad intelectual llega á su mayor grado. Walter Scott, Leibnitz, Gladstone, Goethe, todos los grandes espíritus pertenecen á este tipo. No puede existir poder verdaderamente notable faltando estas dos cualidades intelectuales. El espíritu filosófico y sistemático á quien falta la memoria, puede muy bien saber cómo se debe recordar y dónde hay que buscar los pasajes importantes de un volumen, pero el tiempo perdido en estas investigaciones encadena al pensador que se ve aventajado por una inteligencia mayor servida por la memoria.

El tipo extremo, por contraste, se encuentra en aquellos en cuyo espíritu no permanecen las asociaciones, y en los que por lo mismo casi no existe la memoria. Si les falta también la lógica y un espíritu sistemático, sólo son espíritus *débiles*. Su cerebro se asemeja á una gelatina fluída, en donde las impresiones hacen huellas profundas, pero que bien pronto se borran; el espíritu vuelve luego á su estado de indiferencia original.

Pero aquí puede acontecer, como pasa con las sustancias gelatinosas, que una impresión haga vibrar toda la masa cerebral y envíe ondas en todos sentidos. En este caso la impresión inmediata se disipa muy pronto, pero ha modificado la masa del cerebro, dejando permanentes en él algunas huellas, que serán otras tantas avenidas por las cuales podrá reproducirse la impresión cuando se presenten nuevas excitaciones. Esta capacidad de repro-

ducción dependerá naturalmente de la variedad de las rutas segidas y de la frecuencia con la cual se les utilice. Cada huella forma una red de asociaciones y el número de las huellas asociadas reemplaza en alto grado la tenacidad que la impresión poseía en su origen. Cada asociación es un arpon en donde se ha enganchado esta impresión, un medio para volver á pescarla cuando desaparece. Juntas forman una trama que inserta esta impresión en el tejido de nuestro pensamiento. El secreto de una buena memoria es pues el de formar asociaciones múltiples y diversas con cada hecho que deseáramos retener. En otros términos, es preciso *pensar* en este hecho todo lo que nos sea posible hacerlo. Entre dos hombres que hagan las mismas experiencias, el que *reflexione más* en ellas y las enlace reciprocamente en el mayor número de relaciones sistemáticas, es el que tiene mejor memoria.

Si la facilidad de recordar las cosas es debida ante todo á sus asociaciones con las ideas que se convierten en sus insinuantes, se deduce entonces una consecuencia pedagógica importante: *no hay mejoramiento posible de la memoria general y elemental. La memoria se puede mejorar simplemente sometiéndola á sistemas especiales de asociaciones.* Recíproca é íntimamente entretejidas permanecen las ideas, pero cuando están separadas tienden á dispersarse en proporción de la debilidad de la memoria fisiológica. No hay ejercicio, ni repetición, ni recitación que se relacione con la memoria de los hechos históricos que pueda mejorar la facilidad ó la torpeza con la cual los objetos que pertenecen á un sistema totalmente distinto (sistema de los hechos químicos, por ejemplo) se conserven en el espíritu. Este último sistema debe motivar un trabajo particular. Un hecho químico puesto en relación con

otros hechos químicos permanecerá en la memoria, pero en otra circunstancia tiende á desaparecer.

En realidad no poseemos una facultad de la memoria sino propiamente muchas facultades de memorización. Poseemos tantas cuantos sean los sistemas de objetos habitualmente agrupados en el pensamiento. Un objeto dado se conserva en la memoria, gracias á las asociaciones adquiridas exclusivamente en el interior de su propio sistema. De ninguna ayuda le será el tomar de los hechos de otro sistema para conservarlos en el espíritu, por la razón bien sencilla de que en este otro sistema no encuentra ninguna insinuación (*rappel*.)

Existen muchísimos ejemplos de estos hechos. La mayoría de los hombres tiene una memoria excelente para los hechos que les conciernen. Un discípulo aficionado á los *sports*, verdadero zoquete ante sus libros, os causará admiración por sus conocimientos en los diversos juegos y aparecerá como un diccionario ambulante de estadística deportiva. Su espíritu vuelve constantemente á los mismos temas, construyendo con ellos verdaderas series, formando, no simples hechos sin enlace, sino sistemas de conceptos que están fijos en él y le son propios. El comerciante se acuerda de sus precios, el político de los discursos y de los votos de otros políticos con una abundancia de detalles admirable, pero fácilmente explicable por la suma de trabajo intelectual empleado en estos asuntos.

La memoria admirable de un Darwin y de un Spencer para los hechos, no es incompatible con un grado medio de memoria fisiológica. Que un hombre, muy temprano en su vida, emprenda la tarea de verificar una teoría como la de la evolución, y los hechos vendrán á agruparse y á encadenarse en su espíritu como las uvas en un ra-

cimo; sus relaciones con la teoría las retendrá sólidamente. El teórico podrá estar dotado de muy poca memoria fisiológica. Los hechos inutilizables pasarán desapercibidos ó se olvidarán no bien se hayan oído. Deslizan, por decirlo así, al través del tejido formado por los conocimientos utilizados, de modo que una ignorancia tan patente como su erudición coexiste frecuentemente con esta última en el espíritu de los sabios. Los que han tenido mucho que hacer con los eruditos recordarán algunos ejemplos de esta categoría.

El mejor sistema en el cual sea posible tejer una idea, es pues un sistema *racional*, ó en otros términos una *ciencia*. Colocad un objeto en su casillero, en una serie clasificada, explicadlo lógicamente por sus causas, deducid sus efectos necesarios, descubrid la ley natural de la cual es una ilustración, y estaréis en posesión de este hecho de la mejor manera. Una ciencia forma pues la más eficaz de las combinaciones de *ahorro de trabajo*. Ella descarga la memoria de un número inmenso de detalles, reemplazando asociaciones puramente contiguas, por asociaciones lógicas de identidad, de similitud, de analogía. Si conocéis una *ley*, podéis desembarazar vuestra memoria de una masa de ejemplos particulares, porque la ley los reproducirá para vosotros siempre que tengáis necesidad de esta reproducción. Tomad por ejemplo, la ley de la *refracción*. Si conocéis su función, con un lápiz y papel descubriréis inmediatamente por qué una lente convexa ó cóncava, ó un prisma, respectivamente tienen que alterar la apariencia de un objeto. Pero si ignoráis la ley general, tendréis que recargar la memoria con el recuerdo de tres clases de fenómenos.

Un sistema filosófico, en el cual encuentran su explicación racional todas las cosas, y se hallan unidas unas

á otras, como las causas á sus efectos, sería el sistema nemónico perfecto, en donde la mayor economía de esfuerzo produciría la mayor riqueza en resultados. Si pues tenemos una memoria pobre, ayudémonos por medio de una sistematización filosófica.

Existen muchos sistemas artificiales de nemotécnica, de los cuales unos son conocidos y otros permanecen aún secretos. Pero todos son otros tantos artificios destinados á engendrar ciertas maneras metódicas y estereotipadas de pensar en el asunto que tratamos de retener. He aquí un ejemplo, que tomado en un sistema popular, demostrará lo que entiendo por ésto. Es el alfabeto cifrado, que permite recordar números y fechas. En este sistema cada cifra está representada por una ó muchas consonantes; así: 1 quivale á *b* ó *p*; 2 es *c, k, g*, ó *q*; 3 *d*, ó *t*; 4 *f*, ó *v*; 5 *j, g*, ó *ch*; 6 corresponde á *l*; 7 á *m*; 8 á *n*; 9 á *r*; 0 á *s, z*, ó *x*.

Supongamos ahora que deseamos recordar la fecha de la batalla de Waterloo que tuvo lugar en 1815. Estas cuatro cifras representan las letras *p, n, p, g*, y podríamos considerarlas, por ejemplo, como las iniciales de las cuatro palabras, *pobre Napoleón, pobre Grouchy*, porque en Waterloo uno y otro son de compadecer.

Pero además de la gran dificultad que hay para encontrar palabras adecuadas á este ejercicio, es evidente que este medio ó procedimiento para *pensar* en una fecha es raquíptico, ridículo y poco ingenioso. El historiador se vale de un procedimiento más científico. Tiene ya en su mente una multitud de fechas comparables á límites territoriales. Conoce el encadenamiento lógico de los acontecimientos y generalmente puede encontrar el lugar cronológico de uno de ellos, pensando en él racionalmente. Repone cada hecho histórico en la serie de los acontecimientos

tos que lo han precedido y seguido, y las fechas conocidas le sugieren las que busca. Los sistemas nemotécnicos favorecen métodos tan irracionales que solo son buenos para adquirir los primeros jalones en un sistema con hechos, tan independientes de los demás, que no tienen conexión con el resto de nuestras ideas. Así, el estudiante en ciencias, puede acordarse del orden de los colores del espectro solar merced á la palabra *viavivir* formada por sus iniciales.

Se comprende ahora por qué el "*gavage*" de la memoria es una manera de estudiar muy mezquina. Una cosa aprendida de este modo forma muy pocas asociaciones. Por el contrario, el mismo asunto que se estudia en diversos días, se aprende, se recita, se recuerda sin cesar, se pone en relación con otros hechos, y de esta manera acaba por estar engastado sólidamente en la estructura mental. He aquí por qué es necesario ejercitar á los alumnos en que tengan hábitos de atención continua. No hay en el *gavage* ninguna falta moral y éste sería el mejor medio de estudiar si es que conduce á un resultado, porque es el más económico. Pero estos resultados son nulos y los alumnos de más edad comprenderán fácilmente por qué.

De todo lo dicho se infiere lo siguiente: *la idea popular de que la memoria, como facultad general y elemental puede mejorarse con el ejercicio, es un error craso.* La memoria para los hechos de cierta categoría puede fortificarse mucho. Bastará con ejercitarla en los límites de esta categoría. El hecho nuevo encontrará entonces una serie de hechos análogos que se le asocian para conservarlo. Pero los hechos de otras categorías no obtendrán con ésto beneficio alguno. Si el espíritu no se ha ejercitado en sus sistemas respectivos, estarán á merced de la memoria fi-

siológica pura y simple como es, y como lo hemos visto, será una cantidad prácticamente fija en el individuo. Con frecuencia se oye decir á las gentes: "En mi juventud se ha cometido un grave error para conmigo, porque mis maestros descuidaron ejercitar mi memoria. Con sólo que en la escuela me hubiesen hecho aprender de memoria una multitud de cosas, no olvidaría hoy lo que leo ó lo que oigo." Este es un grave error. Aprender poesías de memoria hará más fácil la asimilación y la memorización de otras poesías, pero eso es todo. Otro tanto se puede decir de la historia, de la química, ó de la geografía.

Como he tenido que ocuparme de lo que se aprende de memoria, haré una observación general y práctica por ser oportuna en este caso. El exceso del antiguo método de memorización verbal, lo mismo que la gran ventaja de las lecciones de cosas, en los primeros pasos de la educación, han llevado á los filósofos de la pedagogía, quizá á una reacción excesiva. Se desdefian, tal vez demasiado, en nuestra época, las lecciones aprendidas de memoria, porque, en último análisis, se está seguro de que la palabra, la expresión verbal, será siempre el medio de transporte del pensamiento más cómodo y más útil. Los conceptos abstractos son en general los instrumentos más económicos del pensamiento; ahora bien, nosotros los fijamos y los encarnamos en las palabras. Una investigación demostraría que al avanzar en edad, los hombres hacen cada vez menos uso de las imágenes visuales y se sirven más y más de las palabras. M. Galton ha descubierto este hecho al interrogar á los miembros de la Sociedad Real sobre sus imágenes intelectuales.

Es preciso decirlo pues: un ejercicio constante de memorización verbal es un engranaje indispensable en toda

educación sana. Nada más deplorable que un espíritu en el cual el recuerdo de una anécdota ó de una cita tenga que referirse constantemente á un hecho ó que apoyarse en otro, y nada, por otra parte, más útil á su poseedor, ni más agradable á los demás, como un espíritu que en una narración, es capaz de referir con exactitud un diálogo ó hacer citas completas y exactas. En todas las ramas de estudios, hay felizmente fórmulas concisas y cómodas que resumen ciertos resultados de una manera manifiesta, y al retenerlas, el espíritu adquiere una superioridad notable. El maestro considerará pues, que una de sus tareas, es la de convertir en poseedores á sus discípulos.

Por otra parte, hay una manera eficaz y otra defectuosa de aprender de memoria. Haciendo que los discípulos sean hábiles en el método que han de seguir, el maestro les despertará el interés aligerando al mismo tiempo su misión. El método más seguro no consiste ciertamente en meter por fuerza las frases en el cerebro, acumulando repeticiones, sino en analizarlas, haciendo reflexiones sobre ellas. Por ejemplo: Si un discípulo tuviera que memorizar esta última frase, debería desde luego descubrir su sentido gramatical y la aprendería en esta forma: "El método más seguro no consiste en hacer entrar por fuerza en el cerebro las frases, sino en analizarlas." En seguida agregaría, una tras otra, las proposiciones adjuntivas y restrictivas: "El método más seguro no consiste ciertamente en hacer entrar por fuerza las frases en el cerebro, sino en analizarlas y reflexionar sobre ellas." Finalmente introducirá las palabras "acumulando repeticiones." La frase será así mejor comprendida y retenida más fácilmente que por el método puramente maquinal.

Para terminar diré algunas palabras sobre el contingente que ha llevado la psicología experimental á nuestro conocimiento sobre la memoria. Muchos entusiastas de la psicología del niño y de los instrumentos de que se sirve en sus investigaciones tratan de medir exactamente sus facultades elementales. La memoria psicológica, que es sólo una, puede ser evaluada fácilmente. Basta con mostrar á un niño una serie de letras, sílabas, figuras, dibujos, á intervalos de uno, dos, tres ó más segundos; ó de hacerle oír una misma serie de nombres en los mismos intervalos, y notar entonces la exactitud con que pueda reproducir esta lista, ya sea inmediatamente, ya sea de diez, veinte, sesenta segundos ó un tiempo más largo. Los discípulos pueden clasificarse por los resultados semejantes que se obtengan en estas observaciones. Y muchos psicólogos juzgan que el maestro debe modificar su enseñanza según la potencia ó la debilidad de la memoria, reveladas por esta manera de medirlas.

¡Y bien! Aquí sólo repetiré lo que ya he dicho al ocuparme de la atención: el hombre es un ser muy complejo para que la medida de cualquiera de sus facultades, separadas de todo el mecanismo de la inteligencia, pueda revelar, en realidad, su poder intelectual. El ejercicio de que hemos hablado sirviéndose de objetos diversos, incoherentes, sin conexión unos con otros, sin alguna significación práctica, sólo es una experiencia de laboratorio que no estamos llamados á verificar en la vida real. En el curso de ésta está la memoria, por el contrario, siempre puesta al servicio de algún interés: nos acordamos de hechos de los cuales dependemos y de los que le están asociados. Así, el niño clasificado al fin de la escala establecida experimentalmente, puede, bajo la influencia de una pasión poderosa por un asunto y de-

bido á las asociaciones de ideas que forma con los materiales de su experiencia actual, revelarse como un memorizador excelente y desempeñar sus deberes escolares mucho mejor que alguno de esos pericos colocados á la cabeza de la lista científicamente elaborada.

Esta preponderancia del interés, de la pasión, en la determinación de los resultados del trabajo humano, se encuentra en todas partes. Ninguna experiencia de laboratorio es capaz de arrojar luz alguna sobre el poder real de un individuo, porque el resorte vital, su energía emocional y moral, su tenacidad, no pueden comprobarse en una sólo experiencia. Los resultados totales se manifiestan con el tiempo. Un ciego como Huber, con su pasión por las abejas y las hormigas, las observará mejor con los ojos de otro, que este mismo con sus propios órganos. M. Romanés ha estudiado la apercepción elemental en gran número de personas haciéndolas leer un párrafo tan rápidamente como les fuere posible y comprendiéndolo al mismo tiempo, pidiéndoles en seguida que escribieran todo lo que hubiesen retenido. De este modo ha encontrado diferencias admirables en la rapidez de la asimilación: algunas personas tardaban cuatro veces más que otras para apreciar el sentido del párrafo. Los lectores más hábiles eran en general los que retenían mejor. Pero estos no eran, y en esto es en lo que insisto, hombres de una gran capacidad intelectual. Para darse cuenta de ello, es preciso observar lo que M. Romanés llama justamente el trabajo intelectual auténtico. Examinando á muchos sabios y literatos, ha comprobado que la mayoría de ellos leen con lentitud.

Todos estos hechos demuestran que la opinión de un maestro perspicaz, tiene más valor que los resultados de experiencias científicas hechas fuera de las condiciones

de la vida real, de esas evaluaciones pedantes de la fatiga de la memoria, de la asociación de las ideas, de la atención, etc. Se pretendía imponernos estos resultados como el único fundamento de una pedagogía verdaderamente científica; pero se puede afirmar que el mejor medio de conocer á un discípulo, es el de observar su temperamento, sus modales, la lentitud ó vivacidad de su espíritu, la expedición ó lentitud con que trabaja, y ésto solamente el maestro lo puede hacer. Estas experiencias no nos darán informaciones útiles si no es combinándolas con las observaciones obtenidas sin ayuda de instrumentos de experimentación y sobre la conducta total de un individuo, por educadores que tengan ojos para ver, algo de buen sentido y una viva simpatía por la naturaleza humana.

¿Qué concluir de todo esto? Que nadie debe desconsolarse porque note tales ó cuales vacíos en sus facultades elementales. Lo que importa en la vida es la actividad total del espíritu. La insuficiencia de alguna facultad puede compensarse con el esfuerzo de las demás. Se puede ser un artista sin poseer imágenes visuales; un lector, careciendo de la vista; un erudito, faltándole la memoria fundamental; porque cuando se persevera firmemente para obtener un resultado, ciertamente que al fin se logra. Desead ser rico y lo seréis, ser sabio, ser bueno, y lo conseguiréis. Desead realmente sólo una cosa, con energía uniforme y con exclusión de las demás, sin querer simultáneamente un centenar de cosas incompatibles con ella.

Uno de los descubrimientos más importantes de la psicología llamada científica es el de M. Galton y otros sabios, concerniente á las variaciones individuales considerables de los tipos de imaginación. Todo el mundo

sabe que las imágenes visuales difieren mucho de un hombre á otro en cuanto á su nitidez, su vida, su extensión y su perfección. Son admirablemente perfectas en un gran número de individuos: rudimentarias y apenas bosquejadas en otros. Lo mismo pasa con las imágenes motrices y auditivas y probablemente con todas las imágenes, y el descubrimiento reciente de centros cerebrales distintos para los diversos órdenes de sensaciones, parece que hace depender estas variaciones del organismo físico. Ya he dicho que estos hechos son tan conocidos en la actualidad que casi no hay necesidad de recordarlos. A primera vista pueden aparecer como de una gran importancia para los pedagogos. Aun se ha recomendado á estos últimos, que traten á sus discípulos según los resultados de las investigaciones que se hagan sobre este punto especial. Para esto sería preciso preguntar á los niños, cuáles son sus imágenes mentales, poner ante sus ojos una lista de palabras escritas y leer-elas en seguida, observando por qué conductos, si el oído ó la vista, retienen más palabras para servirse del que les parezca mejor. En una clase poco numerosa, un maestro concienzudo obtendrá por este método resultados sensibles, pero es claro que en la mayoría de las clases, es imposible diferenciar de la misma manera los métodos de enseñanza. La única lección práctica que este análisis psicológico produce respecto de una clase numerosa es ésta, ya sancionada por la experiencia: el maestro debe hacer impresión sobre sus discípulos, por todos los medios que estén en su mano. Para lograr su objeto, que hable, escriba, dibuje en el pizarrón, que muestre grabados, planos, diagramas en donde estén diferenciados con colores diversos las distintas partes. En esta va-

riedad de impresiones, cada sujeto descubrirá las que se asimilen mejor en su mente.

Al dirigirse á los niños por vías múltiples y variando las asociaciones de ideas, se les enseñará no sólo á recordar, sino también á comprender. Este método gobierna en su totalidad el arte de la educación.

Para terminar lo concerniente á este asunto, diremos todavía unas cuantas palabras sobre las adquisiciones de nuestro espíritu que permanecen inconscientes y que nosotros somos incapaces de formular.

El Profesor Ebbinghaus, en una investigación sobre las leyes de la memoria intentada hace más de doce años, ha aprendido (de memoria) listas de sílabas desprovistas de todo sentido. Por este medio ha imaginado un método para medir nuestros olvidos, que ha revelado una ley importante de nuestro espíritu. Releía él su lista hasta que podía repetirla de memoria sin vacilación alguna. El número de las repeticiones requeridas medía la dificultad que se encontraba en cada caso particular. Ahora bien, si después de haber aprendido de este modo cierto número de sílabas, esperamos cinco minutos, es imposible repetirlas sin una falta. Es indispensable una nueva lectura para hacer revivir ciertas sílabas que han desaparecido ó se han mezclado. Ebbinghaus ha estudiado sistemáticamente de este modo, el número de lecturas que hay que repetir para que la memoria sea perfecta después de cinco minutos, de media hora, una hora, un día, una semana, un mes. El número de estas lecturas fué tomado como medida del olvido que se nota en estos intervalos y ha comprobado algunos hechos notables. Así, la marcha del olvido es mucho más rápida al comenzar que en el transcurso de estos trabajos. Durante la primera media hora, se habían olvidado la mi-

tad de las sílabas; al cabo de ocho horas las $\frac{3}{4}$, y al fin de un mes los $\frac{1}{2}$. Ebbinghaus no ha ido más lejos, pero es natural suponer que prolongando idealmente las líneas de estas experiencias, la curva jamás pasará por el cero, cualquiera que sea el tiempo transcurrido. En otros términos, poco importa la fecha en que halláis aprendido un poema y la imposibilidad en que estáis ahora para recitarlo, pues el hecho de haberlo aprendido revelaron sus efectos lejanos disminuyendo el tiempo que tengáis que emplear para aprender de nuevo esos versos.

Estas experiencias demuestran pues, que aquellos objetos, de los cuales no tenemos un recuerdo distinto, han impreso, sin embargo, su huella, de cierto modo, en la estructura de nuestro espíritu. Las resistencias de nuestra substancia cerebral se han modificado y sus alteraciones facilitan la adquisición de conocimientos nuevos. Las conclusiones que sacamos de ciertas premisas no son probablemente lo que ellas serían sin estas modificaciones. Estas últimas obran sobre toda la periferia de nuestra conciencia aun cuando los efectos producidos no figuren en el foco de nuestro pensamiento y no aparezcan distintamente.

El maestro debe sacar de estos hechos las conclusiones á que den lugar. Efectivamente, nosotros estamos inclinados á medir el provecho de nuestros discípulos por sus progresos en la recitación de poesías; por el examen de lo que saben, estimando como de valor ínfimo las adquisiciones que ellos no pueden formular. Tratamos prácticamente al niño que nos dice: "Yo sé la respuesta, pero no puedo expresarla con corrección," como á aquel que nada sabe de la respuesta que tiene que dar. Esto es un grave error. No hay más que una débil porción de nuestra experiencia de la vida que podemos ar-

ticular: y sin embargo tiene influencia absoluta en nuestro carácter formado por ella, así como en nuestras tendencias para juzgar y para obrar que también precisa ella. Si la memoria inmediata es una gran bendición, una memoria más vaga de algo, como el simple recuerdo de habernos ocupado de ese asunto, de los asuntos con él relacionados, el punto en donde hay que ir á buscarlo, constituye en la mayoría de los hombres el fruto esencial de su educación, aun cuando se trate de una educación profesional, á la cual también es aplicable la observación hecha. El médico, el abogado, rara vez son capaces de decidir en un asunto sin previa reflexión. Estos sólo difieren de los demás hombres en su capacidad de descubrir los materiales que les permiten decidir en cinco minutos ó en media hora, mientras que el profano es incapaz de encontrarlos, pues hasta ignora los libros ó índices que hay que consultar y también le es desconocida la significación de los términos técnicos.

Sed pues indulgentes y amables para con aquellos que se presentan con cara compungida en el examen. En el prolongado examen de la vida, que en el porvenir nos aguarda, son los que se presentarán en mejores condiciones que aquellos que recitan con facilidad y gallardía. Si sus pasiones son más profundas, si su fin es más elevado y su poder de combinación más activo, el resultado total de su actividad será más importante.

Tales son los puntos importantes dignos de ser mencionados en este capítulo. Al resumirlos en la práctica, diremos: "*el arte de acordarse, es el arte de pensar,*" y con el Dr. Pick añadiremos: "Cuando tengamos el deseo de fijar en nuestro espíritu ó en el de nuestros discípulos un objeto nuevo, nuestro esfuerzo voluntario debe tender más á procurar que forme parte del contingente de

nuestra esencia mental que no á conformarnos con retenerlo impreso en nuestro espíritu." Pensar es combinar de esta manera nuestras ideas, y si prestamos una atención correcta á tales combinaciones, es seguro que el objeto formará parte del arsenal de la memoria.

Pasaremos ahora á considerar el procedimiento para la adquisición de los conocimientos, la marcha de la percepción, para darle su verdadero nombre. Debido á ella adquirimos experiencias, revisamos nuestras ideas, y acaparamos nuevos conceptos, cada vez más perfectos.

CAPITULO DECIMOTERCERO.

ADQUISICIÓN DE LAS IDEAS

Las imágenes de nuestras experiencias pueden ser visuales ó verbales, confusas é indistintas, claras y vigorosas, abstractas ó concretas. En el sentido estricto de la palabra no son necesariamente imágenes de la memoria; es decir, que no tienen necesidad de aparecer en cierto grupo de circunstancias concomitantes que correspondan á una fecha. Pueden ser puros conceptos, representaciones flotantes de un objeto, de su género ó de su clase. En estas condiciones, las llamaremos *productos de la imaginación ó conceptos*. En general se emplea el término de imaginación para designar un objeto de pensamiento individual y se emplea la expresión concepto cuando se trata de tipos ó de clases de objetos. Esta distinción importa poco á nuestro propósito, y en lo sucesivo usaré el término concepto ó el más vago de *idea* para designar los objetos contemplados interiormente, ya sean individuales, como "el sol" ó "Julio César," colectivos como "el reino animal," y también abstractos como "nacionalidad" ó "rectitud."

El resultado de nuestra educación es el decorar poco á

poco nuestro espíritu, con el auxilio de experiencias numerosas, y con una gran cantidad de estas ideas. La gramática y la lógica no son sino un esfuerzo metódico para clasificar las ideas adquiridas y para determinar las leyes de sus relaciones. Estas relaciones grabadas paso á paso en el espíritu, son consideradas como conceptos de un orden más abstracto y más elevado. Así es como hablamos de una relación silogística entre dos proposiciones de cuatro cantidades susceptibles de formar una proporción, de la inconsistencia de dos conceptos ó de la implicación de uno en otro. Según ésto, la marcha de la educación en su sentido más lato, puede definirse: la adquisición de ideas ó de conceptos, adquiriendo la mayor suma de provisiones el espíritu mejor constituido y el que está en aptitud de marchar á la vanguardia de la mayor variedad posible de circunstancias. La falta de educación es la carencia absoluta de estos conceptos, estando expuesto en este caso á ser derrotado y desorientado por las vicisitudes de la vida.

El instinto obliga á seguir cierta marcha en la adquisición de las ideas. Por una tendencia natural asimilamos cierto grupo de conceptos en una edad determinada, y más tarde otros cuantos únicamente. Entre los siete y ocho años de la vida, el espíritu se impresiona tan sólo por las propiedades sensibles de las cosas. El instinto de construcción es el más activo de todos. El niño maneja constantemente el martillo y la sierra, viste y desviste sin cesar su muñeca, construye y destruye, ejercitando con esto la acción coordinada no sólo de sus músculos, sino que también acumula provisiones de conceptos que son la base de nuestro conocimiento del mundo material. Las lecciones de cosas y los trabajos manua-

les son un medio inteligente de aumentar el número de sus adquisiciones, y la madera, los metales, el barro que los discípulos manejan, contribuyen en gran parte á este fin.

Estoy seguro de que todo el mundo conoce la importancia (en la vida moral, como en la persecución de un fin práctico) de esta capacidad, para afrontar todas las eventualidades que el hombre adquiere por el conocimiento familiar de los objetos materiales. El haber crecido en una finca de campo, el haber frecuentado una carpintería ó una calderería, el haber guiado un caballo ó un barco, manejado un fusil, es tanto como haber adquirido ciertas capacidades que forman una parte muy importante en las concepciones de la juventud. Una vez que ha pasado la adolescencia es difícil adquirir familiaridad con estos objetos. El gusto instintivo ha desaparecido y ya es difícil adquirir nuevos hábitos.

Uno de los mejores frutos del estudio psicológico del niño ha sido el de volver á poner esas actividades en su sitio normal, en una educación bien entendida. Haced pues que el ser humano se desarrolle, proporcionadle experiencias para las que pueda mostrar, año tras año, una viva inclinación natural. De este modo le proporcionaréis para más tarde, un cerebro más sanamente desarrollado, aun cuando parezca haber perdido su tiempo á los ojos de aquellos, para quienes los únicos medios educativos son los libros y las instrucciones comunicadas verbalmente.

Antes de la adolescencia, el espíritu no es capaz de apreciar los aspectos abstractos de una experiencia, ni las similitudes y las diferencias ocultas de las cosas, y especialmente las relaciones de causalidad. Pero luego

que se ha llegado á esta edad el joven es capaz de asimilar los conocimientos racionales: las matemáticas, la mecánica, la química, la biología. La adquisición de estas concepciones es la segunda faz de la educación. Más tarde aún, el espíritu pone atención en las relaciones abstractas que ligán á los hombres (las que propiamente se llaman relaciones morales) con las ideas sociológicas y las abstracciones metafísicas. En nuestras escuelas se sigue por tradición este orden de sucesión. Aquí sólo quiero recordar el principio general, la aparición gradual de las facultades, sobre lo que ya he hablado al ocuparme del carácter transitorio de nuestros instintos.

Con la edad, el espíritu utiliza especialmente las palabras para pensar. Es evidente que las concepciones de la física ó de la sociología pueden estar ligados á imágenes visuales ó de otra suerte, pero esto no es indispensable, y un hecho es permanente, una vez iniciada la adolescencia, formando parte del contingente de palabras que el sér humano tiene que asimilar en el curso de su existencia. Esto es cierto aun en las ciencias naturales, desde el momento en que ellas determinan las causas y las razones de los hechos, no contentándose ya con describirlas únicamente. Por este camino vuelvo á lo que antes he dicho sobre la memorización verbal. Será tanto mejor cuanto mayor exactitud haya en el aprendizaje de las palabras, siempre que el maestro esté seguro de que se ha comprendido bien su significación. Tales son las deficiencias de este último orden en los antiguos métodos que han determinado la reacción actual contra la recitación de memoria. A una amiga mía, visitando una escuela, se le rogó que interrogase sobre geografía en una clase de jovencitas. Después de dirigir una ojeada sobre el manual, preguntó: "Suponed que haceis en el suelo

un hoyo de un centenar de metros, ¿haría más calor ó más frío en el fondo del pozo que á la entrada?" No obteniendo contestación, dijo el maestro: "Estoy seguro de que lo saben, pero no les haceis la pregunta de la manera debida. Permitid que yo lo haga." Y tomando el libro, pregunta: "¿En qué estado se encuentra el interior del globo?" La mitad de la clase contestó inmediatamente: "El interior del globo se encuentra en estado de fusión ignea."

Una enseñanza que tan sólo se base en la lección de cosas valdría mucho más que un estudio puramente mecánico. Y sin embargo, la memorización verbal, ligada con talento al trabajo más objetivo, debe formar una gran parte, casi toda la educación. Los libros de nuestros reformadores pedagógicos modernos se limitan exclusivamente al estudio de la primera edad de la juventud. Esta es más fácil de gobernar, y aun yo mismo, fijándome en los impulsos naturales, en la enseñanza manual y anecdótica, he seguido en mi asunto la línea del menor esfuerzo. Pero ya en la infancia, se encuentran signos de curiosidad intelectual y la inteligencia de los términos abstractos. Los métodos objetivos sirven ante todo para conducir á nuestros discípulos, por medio de concepciones adquiridas, al contacto de los hechos concretos, para recibir ideas de más grande abstracción.

Al oír á ciertas autoridades pedagógicas, se podría creer que la geografía comienza y acaba en el patio de la escuela ó en la colina cercana, que la física consiste en la repetición continua de experiencias fastidiosas sobre el peso y la medida, cuando algunos ejemplos bien sencillos bastan generalmente para orientar la imaginación por el buen camino y para formar en el espíritu con-

cepciones más rápidas, más generales y más abstractas. Me decía una dama en cierta ocasión: "He puesto á mi hija en un jardín de niños, pero ella tiene una inteligencia tan despierta, que todo lo ha comprendido inmediatamente." Muchos niños se dan luego cuenta de los esfuerzos de los maestros para facilitar el trabajo y darle interés á lo que enseñan, y de este modo, aun los mismos niños pueden llegar á ser afectos á las abstracciones adecuadas á su desarrollo. Pensar que las anécdotas pueriles sean el único alimento reclamado por su espíritu es fijarse muy poco en sus necesidades racionales.

Aquí, como en todo, es una cuestión de más ó de menos, y en último resultado, el tino del educador es el único guía seguro. Cuando se utilizan las abstracciones, la gran dificultad estriba en saber cuál sea la significación que el niño les dé. Aunque las palabras sean correctas, su secreto está en el sentido que él les atribuya. Para descubrirlo es preciso emplear palabras diferentes. Frecuentemente se hacen comprobaciones curiosas. Uno de mis parientes tratando de hacer comprender á una jovencita lo que se entiende por voz *pasiva* le había dicho: "supon que me matas: tú, el autor del crimen eres la voz activa, y yo, el muerto, soy la voz pasiva." ¿Pero cómo puedes hablar si estás muerto? replicó la jovencita. "Y bien, supón que no estoy enteramente muerto." Al día siguiente se le interrogó en clase á la niña, y se le dijo que explicara lo que era la voz pasiva. Ella contestó: "Es la voz de una persona que no está enteramente muerta."

En un caso como éste, la ilustración debió haber sido más variada. Todo el mundo se acuerda de ejemplos sobre la impresión fantástica que queda en el espíritu in-

fantil al escuchar ciertas palabras (de poesía especialmente) que no se han podido rectificar, porque nadie se preocupa del asunto.

La única salvaguardia, al tratarse de abstracciones, se funda en variar mucho los ejemplos y hasta donde fuere posible, comprobar prácticamente los conceptos del niño.

CAPITULO DECIMOCUARTO.

LA APERCEPCIÓN.

La apercepción es un término de mucha importancia en la pedagogía moderna. Es una palabra muy cómoda para designar procedimientos de que tiene que ocuparse el pedagogo. En realidad sólo quiere decir: "el acto de asimilarse el espíritu una idea, cuyo acto no tiene relación con ninguna particularidad psicológica elemental y no es sino uno de los innumerables resultados de la asociación de las ideas." La psicología pudiera desechar este término, sea cual fuere su utilidad en pedagogía.

He aquí la cuestión esencial que hay que resolver:

Toda impresión que viene del exterior (un objeto percibido, una frase oída, una emanación perfumada que impresionan el olfato) no bien ha entrado en el campo de nuestra conciencia, cuando ya ha sido impulsada en una dirección determinada, relacionándose con el material presente, para producir finalmente lo que llamamos una reacción. Las conexiones particulares en las que toma parte, son determinadas por nuestras experiencias pasadas y por las asociaciones que la nueva impresión va á producir con su contacto. Si, por ejemplo, ois que digo:

A, B, C, hay diez probabilidades por una, de que reaccionaréis á causa de esta impresión, articulando mentalmente ó pronunciando D, E, F. Es que la impresión ha despertado sus antiguas asociadas; estas van á su encuentro, ellas la reciben y el espíritu la reconoce como el "principio del alfabeto." El destino de cada impresión es el de llegar de este modo á un espíritu ya ocupado por recuerdos, ideas, intereses, y el ser agarrada por todo ésto. Educados como lo estamos, ninguna de nuestras nuevas experiencias es permanente de un modo indefinido; cada una de ellas nos recuerda siempre algo semejante en cualidad y un agregado de ideas que podían haberla rodeado en otra época y que ahora ella sugiere á nuestro espíritu. Esta escolta, que este último suministra, la toma naturalmente, de nuestras reservas. Nosotros concebimos una impresión de una manera definida, y de ella disponemos conforme á nuestras posibilidades adquiridas, numerosas ó raras. Esta manumisión del espíritu sobre un objeto es propiamente la apercepción. A los conceptos que encuentran la idea nueva y la asimilan, Herbart los llama la "masa que percibe." La impresión queda recopilada en esta masa resultando de ello un nuevo campo de conciencia en el cual, una parte (frecuentemente la más restringida) viene del mundo exterior, y otra (algunas veces la más extensa) proviene del contacto con el espíritu.

Creo que es fácil apreciar que el procedimiento de la apercepción es el resultado de la asociación de las ideas. De este fenómeno resulta una mezcla de ideas antiguas é ideas nuevas en donde es frecuentemente imposible distinguir estos dos elementos. Por ejemplo, álguien nos habla ó leemos. Una gran parte de lo que creemos ver ú oír es suministrada por nuestra memoria; pasamos sobre

las formas de imprenta, imaginando las letras exactas allí donde no lo están. Para apreciar lo poco que realmente oímos basta con encontrarse en un teatro en el extranjero. Lo que más nos molesta entonces, no es tanto el no comprender á los actores como el no oír todas las palabras que pronuncian. Efectivamente, nosotros no escuchamos mejor en nuestro hogar, pero nuestro espíritu lleno de asociaciones verbales de nuestra propia lengua, suple en lo que es deficiente la comprensión.

Una ley general domina todas las operaciones de la apercepción: la ley de economía. Cuando nos asimilamos una nueva experiencia, tratamos instintivamente de perturbar lo menos posible el depósito de las ideas ya existentes. Procuramos siempre definir esta experiencia de manera de asimilarla á lo que ya conocemos. Detestamos las cosas nuevas que carecen de nombre, y para las cuales es preciso crearles uno. Por esto es que les damos un nombre aproximado. El niño dará el nombre de nieve, cuando vea por primera vez el azúcar ó las mariposas blancas; la vela de un navío será una bandera; un huevo, una hermosa papa y una naranja una pelota.

A una edad más avanzada, ésta tendencia á economizar, sin perturbar los antiguos conceptos, conduce á un estado característico. Familiarmente se dice que el espíritu "chochea." En este estado, toda idea, todo hecho nuevo que trae consigo una modificación en un sistema de conceptos ó de creencias, se ignoran ó se expulsan de la mente, á no ser que se deformen sofisticamente á fin de poder formar parte armónica con el antiguo sistema. Todos hemos discutido con personas de edad, y las hemos doblegado al peso de nuestros argumentos y obligado á aceptar nuestra opinión. Una semana después se les encuentra tan tenaces, tan encastillados en sus anti-

guas ideas como si jamás hubiésemos hablado con ellos. Por otra parte, también hay jóvenes que están "chocheando." Casi me espanta al decirlo: la mayoría de los hombres comienza á chochea á los veinticinco años.

En ciertas obras, las diversas formas de apercepción, se hallan codificadas y sus subdivisiones, numeradas, rotuladas y agrupadas por columnas. Recuerdo haber leído una de esas obras que enumeraba diez y seis tipos de apercepción distintos entre sí. Entre ellos figuraban la apercepción asociadora, asimiladora, intuitiva, y así en seguida hasta diez y seis. Es inútil demostrar el artificio desconsolador de esta exhibición de términos psicológicos que se encuentra especialmente en las obras destinadas á los profesores. La vida movible y desbordante del espíritu se encuentra allí clasificada y detallada en aquellos procedimientos, que en la vida real no tienen una existencia distinta. Si se quieren clasificar los diversos tipos de apercepción, no hay razón para fijar su número en diez y seis y no en seiscientos. Los tipos de apercepción equivalen en número á todas las posibilidades de reacción de un espíritu individual que se encuentra en presencia de una nueva circunstancia. En Buffalo fuí huésped de una dama, que quince días antes había llevado á su hijo de siete años de edad á ver las caídas del Niágara. El niño contempló en silencio el fenómeno, y la madre que juzgaba que la sublimidad del espectáculo lo había enmudecido le preguntó: "¿Y bien, hijo mío, qué piensas de lo que estás viendo?" á lo que el niño respondió: "Eso se me figura los chorros de mi inhalador." Tal era el modo como él percibía el espectáculo. Si de este hecho formáis un tipo de apercepción lo designaríais con el nombre de apercepción rino-terapéutica, y seríais me-

nos ridículo y menos superficial que ciertos autores de obras psicológicas.

M. Pérez, en una de sus obras sobre la infancia, presenta un bello ejemplo de los diferentes modos de percepción en las diversas facetas de la experiencia personal: Se incendia una casa, y un niño en brazos de la nodriza, al ver las llamas devoradoras sólo manifiesta una alegría inmensa ante aquellas lenguas de fuego; pero el ruido de la campana de la bomba de incendio le causa un espanto terrible, pues es bien sabido que los sonidos desconocidos aterrizan fácilmente á los niños. ¿De qué manera tan distinta consideraban los padres respectivamente el fuego y la llegada de la bomba de incendio!

El mismo sujeto, según los pensamientos que tenga ó la emoción que sea capaz de sentir, *percibirá* la misma impresión de modo diverso en diferentes ocasiones. Cuando las gentes disputan fuertemente por la interpretación de un hecho, en lo general es una prueba de que faltan ciertos capítulos á su clasificación, porque una disputa semejante demuestra que ninguna de las interpretaciones rivales es perfecta. Las dos partes tienen una aproximación, encerrando el hecho de modo de que la manera de concebirlo sea la más cómoda y la menos embarazosa. Nueve veces sobre diez, en un caso semejante, cada quien debiera enriquecer el contingente de sus ideas y encontrar un término enteramente nuevo para designar el fenómeno de que se trata.

En biología hemos asistido, de este modo, á una discusión interminable cuando se ha tratado de saber si los organismos unicelulares eran animales ó vegetales, hasta que Haeckel, introduciendo el nuevo vocablo de Protistas, puso fin á la discusión. Los tribunales ignoran un *tertium quid* entre la locura y la razón. Si un hombre

tiene buen sentido se le castiga; si está loco se le absuelve, y no es raro encontrar dos jurados en completo desacuerdo sobre el caso que tienen que juzgar. La misma naturaleza es más sutil que nuestros doctores. Así como una habitación puede estar en buenas condiciones de luz para permitir el trabajo de un relojero (ni muy obscura ni muy iluminada), estará bastante iluminada para que se pueda comer ó jugar en ella; lo mismo un hombre puede estar loco en un caso, razonable en otro, muy razonable para que no se le encierre, pero bastante desequilibrado para que pueda dirigir sus asuntos financieros. Los términos: sujeto desequilibrado, degenerado por herencia, sicópata, responden á esta necesidad de un término medio.

Las ciencias progresan debido á la invención de términos técnicos nuevos que designan los aspectos nuevamente descubiertos en los fenómenos. Estos fenómenos no podrían ser clasificados sin violencia bajo los epígrafes ya existentes. A la larga, nuestro vocabulario se amplía más y más.

En el desenvolvimiento gradual de las acciones y reacciones de las ideas antiguas sobre las nuevas, no sólo los conceptos nuevos están determinados por los antiguos que los reciben, sino la misma masa total antigua se modifica por la idea nueva que aparece. Así, tomando el ejemplo clásico en Alemania: para un niño educado en una casa en donde todas las mesas son cuadradas, el término mesa significa un objeto de cuatro esquinas. Pero, si entra en una habitación en donde las mesas sean redondas y también se les llama mesas, la noción que de estos objetos tenía se ha ensanchado inmediatamente. De esta manera nuestros conceptos abandonan constantemente caracteres que se habían juzgado esenciales en

un momento dado, y se adquieren otros que antes se creían inadmisibles. Llamar á los marsuinos y á las ballenas "bestias" y á la sociedad un "organismo" son ejemplos muy comunes de lo que digo.

Adecuados ó inadecuados, numerosos ó raros, sólo de nuestros conceptos tenemos que ocuparnos. Si la educación proporciona á un hombre tendencias para la acción, lo que determina su conducta en cada caso particular es el modo de clasificar y denominar las circunstancias en que se encuentra. Cuanto más ricos sean estos conceptos, tanto más uniformemente adecuada á estas circunstancias se mostrará su conducta. Cuando estudiemos la voluntad veremos que el trabajo preliminar, el que precede á toda decisión, tiene por objeto encontrar el nombre exacto y clasificar las alternativas entre las cuales es preciso decidirse. El que dispone de pocos nombres deliberará ciertamente como un inepto. Los nombres (recubriendo cada uno de ellos un concepto ó una idea) son los instrumentos que sirven para manejar nuestros problemas y para resolver nuestros dilemas. Reflexionando sobre ésto comprobamos nuestra negligencia en este hecho importante: en la mayoría de las existencias humanas, la provisión de nombres y de conceptos se reúne en la adolescencia y en los primeros años de la edad adulta. Tal vez os he causado mala impresión hace poco, cuando decía que muchos sujetos son viejos á los veinticinco años. Es verdad que los adultos adquieren todavía una gran suma de conocimientos en detalles, una gran familiaridad con los hechos relativos á sus profesiones ó á sus negocios. En cierto sentido sus conceptos aumentan pues en número; su saber se hace más vasto y más minucioso. Pero los tipos más extensivos de los conceptos, los géneros y las clases de relaciones entre las

cosas, constituyen una propiedad del espíritu desde la primera juventud. Muy pocos hombres se hacen dueños de los principios de una ciencia nueva después de los veinticinco años. Si no estudiáis la economía política en la Universidad, se pueden apostar mil por uno que sus ideas fundamentales serán extrañas para vosotros durante toda vuestra vida. Lo mismo pasa tratándose de biología ó de electricidad. ¿Qué tanto por ciento de individuos poseen á los cincuenta años una idea clara de lo que es un dinamo ó del modo que funciona un tranvía eléctrico? Quizá el uno por ciento. Y sin embargo, los alumnos de nuestros colegios se asimilan con facilidad estos conocimientos.

En nuestra juventud, el sentimiento de las potencias infinitas que dormitan en nuestro sér nos permite escribir listas de volúmenes que habremos de leer más tarde, y pensamos ingenuamente que llegaremos á dominar una multitud de cosas desatendidas, en los momentos de descanso que nos dejarán la vida y los negocios. ¿Qué sacamos de tan buenas resoluciones? Los casos excepcionales de una renovación perpetua (como la de un Gladstone) demuestran perfectamente, por la admiración que causan, la generalidad de la regla que quiere que los conceptos adquiridos antes de los treinta años, sean los únicos realmente de nuestra propiedad personal. Con esto hay bastante para dar á un profesor una alta y seria idea de su misión.

CAPITULO DECIMOQUINTO.

LA VOLUNTAD.

Supuesto que nuestra mentalidad tiene su fin natural en nuestra conducta, el último capítulo de la psicología debe tratar de la voluntad. Pero este término tiene un sentido muy amplio y otro sentido más restringido. En el sentido más lato del término se entiende nuestra capacidad de vivir de un modo impulsivo y activo, aplicándose á nuestras reacciones instintivas y á los actos que han llegado á ser automáticos y semi-inconscientes debido á su repetición. El sentido más restringido del término voluntad designa los actos que no pueden verificarse sin el concurso de la atención. Una idea distinta de su contenido, un *fiat* por parte del espíritu deliberante, debe preceder á su ejecución.

Estos actos van acompañados con frecuencia de indecisión y de un sentimiento muy particular de resolución que lleva consigo un sentimiento de esfuerzo ó puede también no llevarlo. En mis primeras conversaciones, me he ocupado extensamente de nuestras impulsiones. En lo que expondré á continuación consideraré la voluntad en el sentido más concreto del término.

Los psicólogos antiguos consideraron todos nuestros actos como manifestaciones de una facultad particular llamada voluntad, sin la cual habrían sido imposibles. Nuestros pensamientos, nuestras impresiones, siendo por su naturaleza inactivas, no determinan una conducta especial, sino por intermedio de este agente superior, según el sentir de aquellos psicólogos. Ningún acto se produce sin que estas ideas y estas impresiones se hayan puesto en relación directa con ella y también recibido de la voluntad una impulsión particular. Esta doctrina ha sido derribada hace mucho tiempo por el descubrimiento de la acción refleja, en la cual las impresiones sensibles producen por sí mismas un movimiento inmediato, y la ruina de esta teoría puede considerarse como irremediable en el estado actual de nuestros conocimientos.

Es un hecho que los diversos contenidos del pensamiento (sensaciones, sentimientos, ideas) tienden directamente y por su naturaleza á producir una descarga motriz. Esta descarga no siempre es un movimiento que se percibe exteriormente. Podrá ser una alteración en los movimientos del corazón ó de la respiración, una modificación en la circulación de la sangre que provoque el rubor ó la palidez del rostro. En todos los casos, una descarga cualquiera acompaña siempre un estado de conciencia, y el concepto más reciente, á la vez que el más fundamental de la psicología, es que todo fenómeno de conciencia debe producir un movimiento, visible ó invisible.

El ejemplo más sencillo de esta tendencia motriz es aquel en que el espíritu está luchando con una sola idea. Si ésta tiene relaciones con alguno de nuestros impulsos naturales, la descarga se produce inmediatamente. Si es

la idea de un movimiento, éste se efectúa. Semejante acto se ha llamado, para distinguirlo de otros actos más complejos, acto *ideo-motriz*, lo que significa: acto verificado sin esfuerzo y sin decisión expresa. La mayoría de los actos habituales, fruto de nuestra educación, corresponden á esta categoría. Vemos una puerta abierta y nos levantamos para ir á cerrarla; tenemos un racimo de uvas en nuestro plato, y, sin interrumpir nuestra conversación, extendemos la mano para llevarnos una uva á la boca; ó bien, estando en el lecho, pensamos repentinamente que llegaremos tarde al almuerzo, y en el acto nos levantamos sin dificultad. Vestirse y desvestirse, saludar, seguir ciertas costumbres, son actos que ejecutamos sin vacilar, de un modo semi-automático. Únicamente la periferia de la conciencia está bajo su influencia; el foco mismo se ocupa de objetos muy diferentes.

Examinemos ahora un caso más complejo. Dos ideas se unen en el espíritu. Una de ellas A, tomada aisladamente, producir á cierta acción; la otra B, sugiere un acto muy diferente ó una consecuencia de la primera acción que debe paralizar nuestra actividad. Los psicólogos dicen que la segunda idea B, entorpece ó *inhibe* los efectos motores de la idea A. Estudiaremos la inhibición en general para ilustrar más este hecho particular.

Uno de los descubrimientos más interesantes de la fisiología (realizado simultáneamente en Francia y en Alemania, hace cincuenta años) es que las corrientes nerviosas son capaces no sólo de despertar la acción de nuestros músculos y hacerlos activos, sino también de entorpecer esta acción, cuando ha comenzado á impedir los resultados que se proponía. Se distinguen pues, paralelamente á los nervios motores, los *nervios de suspensión*. Estimulad el nervio neumogástrico y suspenderéis

los movimientos del corazón; el nervio esplácnico suspende los de los intestinos. Sin embargo, pronto se advirtió que esta manera de considerar los hechos era muy sencilla y que la suspensión no es tanto el producto específico de ciertos nervios, como la acción que una parte cualquiera del sistema nervioso es capaz de ejercer, en condiciones especiales, sobre estas partes. Los centros superiores, por ejemplo, al parecer, ejercen una influencia constante de inhibición sobre la excitabilidad de los centros inferiores. Los reflejos de un animal al cual se ha quitado un hemisferio, en totalidad ó en parte, adquieren una importancia exagerada. Se sabe que rasguñando á un perro en el lado derecho, por ejemplo, mueve la pierna trasera del mismo lado y araña comúnmente en el vacío. Y bien, en los perros cuyos hemisferios están mutilados, sus movimientos reflejos son tan incesantes que los pelos acaban por desaparecer de los flancos del animal. En los idiotas, en los que las funciones de los hemisferios están bastante comprometidas, los instintos inferiores, no pudiendo ser inhibidos, manifiestan su presencia de una manera deplorable. Por otra parte, una tendencia emocional inferior desaparece con frecuencia ante una tendencia superior. El miedo quita el apetito, el amor materno excluye todo temor, el respeto refrena la sensualidad, etc., y en las manifestaciones más sutiles de la vida moral, cuando un ideal hace que palpite repentinamente el corazón, parece como que cambian del todo los valores respectivos de nuestros móviles de acción. La fuerza de las antiguas tentaciones desaparece; lo que hace un instante era imposible llega á ser una cosa fácil: es que ha habido inhibición. Este fenómeno se ha designado por la "potencia expulsora de emociones superiores."

Fácilmente se aplica esta noción de inhibición, á los casos en que se encuentran presentes algunas ideas. Estoy en mi lecho pensando en el tiempo que pasa; pero también pienso en el frío que hace en mi habitación y en el dulce calor que estoy disfrutando. En este caso, las consecuencias motrices de la primera idea se hallan detenidas. Permaneceré una hora ó más en esta situación. Las dos ideas oscilan en mi conciencia y permanezco indeciso, en un estado de vacilación ó de deliberación. La dificultad se resuelve tomando una decisión en uno ó en otro sentido, del modo siguiente:

1º Olvidaré por un instante el estado del termómetro y la idea de levantarme efectuará su acción, ó bien:

2º Teniendo una completa conciencia del frío que hace, el sentimiento del deber tendrá una preponderancia tal que el acto se verificará á despecho de la inhibición. En este caso, tendré el sentimiento de un esfuerzo moral efectuado y consideraré mi conducta como virtuosa.

Todos los casos en que la acción se ha llamado propiamente voluntaria, cuando hay elección, deliberación, pueden concebirse conforme á estos dos modelos. Ya veis pues que la volición, en su sentido estricto, tiene lugar allí en donde hay cierto número de ideas en conflicto, y depende de lo complejo de nuestro campo de conciencia. Es de notar el hecho interesante de la delicadeza del procedimiento de la inhibición. Una idea motriz poderosa, situada en el foco, puede neutralizarse y hacerla ineficaz por la presencia en la periferia de la idea contradictoria más imperceptible. Así, cierro los ojos; adelanto el dedo indicador y con toda mi energía me imagino que tengo un revolver en la mano y que estiro el gatillo.....Siento mi dedo temblar y que tiende

á contraerse. Colocado en un aparato regi-trador adecuado, se revelaría esta tensión por movimientos iniciales. Y sin embargo, no se pliega para estirar el gatillo; ¿por qué no lo hace pues? Sencillamente porque como estoy concentrado en la idea del movimiento, no deo realizar las condiciones totales de la experiencia. Tengo en mi cabeza, en el margen de mi conciencia, la idea simultánea de que el movimiento en el cual pienso no tiene razón de ser. La simple presencia de esta idea periférica, sobre la cual no se hace ningún esfuerzo, ni pongo de mi parte atención especial, porque no hay necesidad, basta para inhibir la acción.

Esto es lo que explica por qué, de todas las ideas que atraviesan por nuestros cerebros, muy pocas son las que producen consecuencias motrices. La vida sería un continuo disgusto y una cruel penitencia si cada una de nuestras fantasías determinase una acción. Considerada en abstracto: "no hay idea motriz sin acción" es una ley exacta; en concreto, nuestros campos de conciencia son tan complejos que la periferia entorpece casi siempre con sus inhibiciones la actividad del centro. Se habrá notado en todo esto, que me expreso como si las ideas produjesen la acción. por el sólo hecho de su presencia ó de su ausencia y como si entre las ideas, por una parte, y la conducta por otra, no hubiese lugar para un principio intermediario llamado "la voluntad."

Si estais impresionados por las doctrinas materialistas y fatalistas que parecen deducirse de estos conceptos, suspended un momento, os lo ruego, vuestro juicio, mientras completo mi pensamiento sobre este asunto. Entre tanto, si admitimos la concepción mecánica del organismo psicológico, nada es más fácil que el hacerse una representación del carácter fatalista de la vida hu-

mana. La conducta de los hombres aparece como la resultante pura y simple de las impulsiones y de las inhibiciones variadas que se encuentran en el campo de su conciencia. Un objeto nos hace obrar por su presencia; otro, al contrario, nos paraliza. Los sentimientos y las ideas sugeridas por las cosas nos impulsan en un sentido ó en otro; y nuestras emociones complican su juego por sus efectos recíprocamente inhibitorios: los superiores destruyen las emociones inferiores ó bien son expulsadas ellas mismas. Con todos estos procedimientos, la vida se hace prudente y moral; pero los agentes psicológicos del drama son las mismas ideas, cuyo sistema en conjunto se designa con los términos "alma," "carácter" ó "voluntad," que no son sino nombres colectivos. Hume lo ha dicho: "Las ideas son á la vez actores, espectadores, escena, teatro y pieza." Tal es la psicología llamada asociacionista, reducida á su más simple expresión. Como todas las concesiones que han adquirido bastante claridad y vida, tiende á imponerse por sí misma al espíritu. Los psicólogos familiarizados con la biología, la adoptan, en general, como la última palabra de la ciencia sobre este asunto. Nadie se formará una idea adecuada de la psicología moderna si no ha apreciado esta teoría una vez por lo menos, en su vigor y en su simplicidad.

La acción voluntaria, es pues, á cada momento, la resultante de las fuerzas combinadas de nuestros impulsos y de nuestras inhibiciones.

De aquí resultan inmediatamente dos tipos de voluntad. En uno, predominan los impulsos y en el otro, preponderan las inhibiciones. Si se quiere, podríamos decir: el uno es la voluntad acelerada, y en el otro la voluntad retardada. El ejemplo más claro de la primera,

es la voluntad del maníaco: sus ideas producen una descarga motriz tan rápida, sus asociaciones tienen una vivacidad tan extravagante, que no hay tiempo para que intervengan las inhibiciones. El maníaco dice y hace, sin vacilar un momento, todo lo que se le pasea por la cabeza.

Algunos temperamentos melancólicos ofrecen el tipo diametralmente opuesto. Su espíritu se afianza á una emoción fija: el miedo ó la impotencia; sólo tienen un pensamiento: la vida es insostenible. Por esto manifiestan una completa *abulia*, una incapacidad total de voluntad ó de acción. Les es imposible cambiar de lugar ó conversación ó ejecutar la orden más simple.

Viendo las cosas teóricamente, se debe concluir que el carácter del tipo más elevado debe estar en oposición con los escrúpulos y las inhibiciones. Nada más que en él, la acción, lejos de estar paralizada, prosigue enérgicamente su marcha, sea venciendo dificultades, sea escogiendo la línea de menor resistencia.

Los músculos extensores obran con tanta mayor seguridad cuanto que los flexores los guían y los afirman. Algo parecido pasa en un espíritu superior en donde los campos de conciencia son complejos. El vé las razones favorables á la acción, y también las razones desfavorables, pero en lugar de estar paralizado, obra teniendo en cuenta todo el contenido de su conciencia. Este tipo mental superior es el que hay que esforzarse por reproducir en nuestros discípulos. Las acciones puramente impulsivas, las que se han efectuado sin cuidarse de sus consecuencias, son las más fáciles de ejecutar, aunque también son de un tipo inferior. Todo hombre puede mostrar energía cuando su indiferencia es perfecta. Un déspota oriental necesariamente no es un sér apto, y sin

embargo sigue con éxito la vía que se ha trazado, expuesto á ser asesinado cuando ha colmado la medida con sus horrores. Pero rehusar el llegar á las medidas extremas, y sin embargo ser capaz de obrar con energía, á pesar de numerosas inhibiciones, es la cosa más rara y más torpe. Cavour, á quien se reclamaba en 1859 la ley marcial, rehusó proclamarla, diciendo: "Nada importa que álguien pueda gobernar por este medio, yo seré siempre constitucional." Nuestros políticos parlamentarios, un Lincoln ó un Gladstone son los tipos del hombre sólido; ellos han obtenido éxito en circunstancias muy complicadas. Habíamos de Napoleón I como de un fenómeno extraordinario de potencia de voluntad. Y así ha sido en realidad. Pero bajo el punto de vista de los hechos psicológicos, sería difícil decir si ha mostrado más voluntad que un Gladstone, por que despreciaba las inhibiciones que por costumbre se tienen en cuenta, mientras que Gladstone, no obstante su temperamento apasionado, las tenía siempre en cuenta.

Como ejemplo familiar del poder paralizante de las inhibiciones, tenemos el efecto que produce en la conversación la delicadeza de conciencia. En ninguna parte ha brillado tan esplendorosamente la conversación como en Francia en el siglo XVIII; pero leed las memorias de aquel tiempo y en ellas veréis que todos los escrúpulos que ligan hoy nuestra lengua eran ignorados entonces. La flama de la conversación se extingue muy pronto allí en donde la conciencia tiene miedo de violar las leyes de la moral ó del orden social.

Con frecuencia encuentra el maestro en su clase un tipo anormal de voluntad, la "voluntad rebelde." Algunos niños cuando no logran hacer algo al primer intento, quedan completamente incapacitados para ha-

cerlo en seguida; se han convertido en unos ineptos para comprender si tienen que resolver un problema intelectual ó deben ejecutar una acción exterior, tanto tiempo cuanto dure la inhibición. En general se trata á estos niños como culpables y se les castiga; ó bien el maestro impone su voluntad á la del discípulo y considera que esta última debe quebrantarse. "Quebrantad la voluntad de vuestro hijo, escribía John Wesley, para que no perezca. Quebrantadla luego que él sepa expresarse, y aun antes. Obligadle á que haga lo que mandais aunque tengais que azotarle diez veces. Quebrantad su voluntad para que su alma viva." Un método semejante provoca en ambos combatientes una gran pérdida de fuerza nerviosa; ella engendra sentimientos de acritud sin dar siempre la victoria al domador de la voluntad.

En la situación descrita ántes, cuando el niño está sometido á una tensión nerviosa y á una gran excitación interior, más vale diez y nueve veces por veinte, ver en esto un caso patológico que uno de culpabilidad moral. Mientras la inhibición está presente en el niño, éste es incapaz de salvar el obstáculo. La misión del maestro consiste sencillamente en hacerle olvidar la dificultad que le entorpece. Haced á un lado, por un momento, el tema que tratais, distraed la atención del discípulo, y luego, conduciéndolo por medio de asociaciones derivadas, llegad bruscamente á vuestro objeto sin que haya tenido tiempo de reconocerlo, y es probable que el niño franqueará el obstáculo sin dificultad. Tal es la manera de conducirse con un caballo obstinado: se le desvía su atención, se le tocan las orejas ó las narices, se le da un paseo y se le conduce sin dificultad al punto deseado, lo cual hubiera sido imposible á fuerza de azotes. Por lo

demás el verdadero pedagogo nunca permitirá que se desarrollen semejantes situaciones.

Se vé pues, claramente, cuál es el deber abstracto y general de un maestro. Se trata de crear en el espíritu de los discípulos una serie considerable de ideas; cada una de ellas puede convertirse en inhibitoria; y sin embargo, es preciso velar por que no haya lugar para ninguna vacilación habitual ó una parálisis de la voluntad, y que el discípulo conserve un poder enérgico de acción. La psicología formula el problema en estos términos y ya véis cuál es su impotencia para suministrar los elementos de su solución práctica. Cuando todo se ha dicho, cuando habeis hecho esfuerzos reales, será una verdad que el resultado más bien dependerá de cierto dón natural del discípulo ó de su temperamento psicológico que de otra causa cualquiera. Ciertas personas tienen dificultad de colocar sus ideas en el foco de la conciencia; en ellas la acción es suave.

Entremos ahora más profundamente en nuestro asunto: la educación de la voluntad. Se trata de construir el carácter de nuestros discípulos, y un carácter, ya lo he dicho, frecuentemente, depende de una serie organizada y habitual de reacciones. Y bien, ¿en qué consisten estas costumbres de reacciones? En ciertas tendencias á obrar de una manera característica en presencia de ciertas ideas y de retener nuestra acción de un modo característico también en presencia de algunas otras.

Las costumbres de nuestra voluntad dependen pues, en primer lugar, de la cantidad de ideas que poseemos; y en segundo lugar, de la manera habitual que tienen de asociarse respectivamente con nuestra acción y nuestra inacción. ¿Qué sucede cuando se os presenta una alternativa estando incierto vuestro deber? Primero vaciláis, en se-

guida deliberáis. ¿En qué consiste vuestra deliberación? Procuráis tener distintas percepciones del caso propuesto, para ver la más adecuada, hasta que encontráis una percepción que convenga exactamente. Si sucede que la idea es habitualmente en vosotros un precursor de acción, si entra en una de vuestras costumbres de conducta positiva, vuestra vacilación cesa, obráis. Si, por otra parte, esta idea produce la inacción como resultado habitual, si se liga á una prohibición, la rechazáis sin vacilar. El problema se reduce pues, como se ve, á la investigación de la idea exacta ó de la verdadera concepción del caso que nos ocupa. Esta investigación puede durar días y aun semanas.

He dicho que la acción es fácil una vez que se ha descubierto el verdadero concepto, pero no siempre sucede lo mismo. En este último caso nos encontramos en el centro de una situación moral que procuraré ahora examinar más extensamente.

La verdadera concepción, la clasificación real de una situación pueden ser difíciles de realizar; sucede que, ó no hemos contraído costumbre alguna en este sentido, ó bien la acción á la cual se refiere el concepto descubierto es difícil y peligrosa; ó bien aún nos aparece cruelmente fría y negativa comparada con el calor de nuestro sentimiento impulsivo. En todos estos casos, es una torpeza conservar muy fija la idea por medio de la atención á fin de que pueda ejercer los efectos adecuados. Estimulante ó inhibitoria, parece *muy razonable*, y la menor propensión instintiva tiende entonces á desterrarla de nuestras preocupaciones. Nos avergonzamos un poco de pensar en esto. Ella vacila en nosotros y desaparece tan luego como se aproxima á la periferia de la conciencia; necesitamos un esfuerzo deliberado de atención para volverla al foco

y hacer que permanezca en éste el tiempo bastante para que produzca los efectos motores que le están asociados. Todo el mundo sabe cuánto se rehusa el espíritu á tener en cuenta las consideraciones hostiles al arranque que reina en nuestros sentimientos.

Por lo mismo, una vez puesta en el centro de la conciencia, y retenida allí, la idea razonable ejerce inevitablemente sus efectos, porque las leyes que unen nuestra conciencia y nuestro sistema nervioso preparan la acción que va á producirse. Así pues, nuestro esfuerzo propiamente moral consiste en retener firmemente la idea conveniente.

Si se os pregunta: "¿En qué consiste un acto moral, reducido á su más ínfima y elemental expresión?" sólo hay una respuesta que dar: Es el esfuerzo de atención que retiene fuertemente una idea que, sin éste, sería expulsada de la conciencia por las tendencias que reinan en el espíritu. *Pensar* es pues, sobre todo, el secreto de la voluntad así como el de la memoria.

La excusa que dan generalmente aquellos á quienes se reprocha una conducta culpable ó peligrosa lo prueba con toda claridad. "Yo no había pensado en eso" dicen. "Nunca había pensado que mi conducta fuese tan ruin y sus consecuencias tan abominables." A lo que respondemos entonces: "¿Por qué no habéis pensado en ello? ¿Para qué vivis si no es para reflexionar?" Y á los que hablan de este modo les damos una lección sobre la irreflexión.

El ejemplo clásico de deliberación moral es el de un bebedor tentado por la bebida. El ha resuelto reformarse pero la botella lo solicita de nuevo. Su triunfo ó su derrota moral dependen literalmente del descubrimiento del verdadero nombre que se aplique á su caso. Si él se dice:

¿Para qué se ha de perder un licor ya servido? ¿Por qué he de ser descortés con los amigos? ¿Acaso no debo probar esta bebida que yo no conozco ó celebrar un regocijo público? O bien aún: Después de beber voy á tomar una resolución más enérgica que las anteriores; si dice esto, está perdido. Su elección de una concepción falsa decide su derrota. Pero si á pesar de las concepciones plausibles que en abundancia le proporciona su deseo de beber, se sujeta al verdadero nombre que caracteriza su caso particular, si se reconoce realmente como un bebedor, entonces está en la vía de la salvación. La idea sana lo ha salvado.

Así debe pasar con vuestros discípulos, primero debido á la provisión de ideas que les halláis proporcionado, y luego debido á su atención voluntaria susceptible de retener las ideas juntas aun cuando sean desagradables; y por último debido á los hábitos de acción definida en los que se han ejercitado frente á esas ideas.

En todo esto, el punto capital es el poder de atención voluntaria. Así como el fiel descansa sobre la cuchilla, lo mismo pasa con la atención voluntaria de la cual depende nuestro destino moral. Se recordará que al hablar de la atención voluntaria, hemos descubierto en ella una intermitencia y una brevedad de duración mucho más grandes que lo que se juzga ordinariamente. Adicionados los momentos en que ejerce su poder forman una parte de nuestras existencias, casi increíble por lo pequeña. Pero también he dicho que estos caracteres no eran de compararse con la importancia de la atención. También he dicho que volvería á ocuparme de este asunto y voy á hacerlo. En efecto, no es el tamaño de un objeto lo que constituye su importancia, sino su posición en el organismo del cual forma parte. Nuestros actos de atención

voluntaria, no obstante su brevedad y su rareza, son sin embargo vitales é importantes, puesto que verdaderamente determinan nuestro destino. El ejercicio de la facultad de atención debe pues tenerse en cuenta como la parte esencial de la educación. Será un maestro superior aquel que, despertando ingeniosamente el interés allí en donde nadie lo descubre, tiene viva constantemente la atención de sus discípulos.

Se me ha acusado de presentar, en el curso de estas conversaciones, una concepción mecánica y aun materialista del espíritu. A éste último lo he llamado un organismo ó una máquina. He hablado como de una cosa esencial de la influencia del medio sobre su formación; he presentado, implícita ó explícitamente, la arquitectura del sistema nervioso. ¿Soy, pues, realmente materialista?

En estas conversaciones deseo ser práctico y útil, por eso me he apartado de las complicaciones de la especulación. Sin embargo, no quiero dejar que nadie ponga en duda mis ideas. Diré pues, para evitar una mala interpretación, que bajo ningún concepto soy materialista. Soy incompetente para comprender cómo una cosa semejante á la conciencia del yo puede *producirse* por un mecanismo nervioso, mientras que puedo concebir perfectamente que, si las ideas acompañan á la actividad de este mecanismo, el orden de estas ideas puede ser exactamente el de las operaciones del mecanismo. Las asociaciones habituales de nuestras ideas, nuestras costumbres de pensamiento y de acción pueden también ser consecuencias de la sucesión de las corrientes de nuestro sistema nervioso. Las ideas entre las que debe elegir libremente el espíritu de un hombre, pueden ser dependientes exclusivamente de las potencias naturales y las ad-

quiridas de un cerebro. Si eso es todo, nos es posible admitir la concepción fatalista que antes he bosquejado. Nuestras ideas, según ésta, son determinadas por las corrientes cerebrales, y éstas obedecen á leyes puramente mecánicas.

Pero, después de lo que hemos dicho (la acción ejercida sobre nuestras voliciones por la atención voluntaria) hay lugar para creer en el libre albedrío y en las causas de naturaleza espiritual. La duración y la cantidad de esta atención *parecen* indeterminadas. Sentimos la sensación de poder disminuir ó aumentar nuestra libre acción, como si fuese un punto crítico, del cual dependa nuestro destino y el de otro. Toda la cuestión del libre arbitrio se reduce á esto: esta indeterminación aparente, es una ilusión, ¿sí ó no?

Es claro que no se puede resolver este problema sino por analogías y no por la observación científica. El partidario del libre albedrío cree en la realidad de esta apariencia: el determinismo ve en esto una ilusión. Me afilio entre los primeros, no por incapacidad de concebir con claridad la teoría fatalista ó de reconocer su plausibilidad, sino sencillamente porque, si existe el libre albedrío, sería absurdo que se nos impusiera su creencia fatalmente. Considerando más á fondo las cosas, se ve uno inclinado á pensar que el primer acto de una voluntad dotada de libertad debe ser el creer en la libertad misma. Por lo mismo yo creo libremente en el libre albedrío; y lo hago con la mejor buena fe científica del mundo, sabiendo que la cantidad de esfuerzo de atención de que soy capaz, nunca recibirá una prueba objetiva, y esperando que ya sea de acuerdo ó no conmigo, por lo menos descubriréis que nuestras teorías fisiológicas y sico-

físicas no obligan necesariamente á un hombre á declararse fatalista ó materialista.

Permitidme que agregue una palabra más para concluir con ella este importante asunto juntamente con las pláticas.

Hay dos tipos de voluntad y también hay dos tipos de inhibición. Llamaremos á uno de ellos, inhibición por represión ó por negación; y al otro, inhibición por sustitución. Su diferencia consiste en esto: en la primera, la idea *inhibitiva* y la idea *inhibida*, la idea impulsiva y la que la niega, son vecinas en la conciencia y producen cierto estado de tensión interior, mientras que, en la segunda (la inhibición por sustitución), la idea inhibitiva destrona completamente á la que inhibe y la hace desaparecer rápidamente del espíritu.

Por ejemplo, vuestros discípulos están distraídos: escuchan un ruido que viene de la calle el cual es bastante para desviar su atención. Podéis llamarlos exhortándolos á que no escuchen lo que pasa fuera y á que fijen su atención en el libro ó en lo que les estáis diciendo. Al hacerles sentir vuestra vigilancia, producís en ellos el efecto deseado, pero será á la vez ruinoso y de orden inferior. Tan luego como vuestra vista se aparte de ellos, el objeto que ha despertado su curiosidad volverá á sobreponerse y los alumnos se distraerán otra vez. Si, por el contrario, sin decir una palabra sobre el ruido de la calle, verificáis una contra-atracción por medio de una plática ó con una demostración muy interesante, olvidarán sin esfuerzo alguno el incidente que los ha distraído. Es que muchos intereses no pueden anularse por medio de negaciones. El enamorado, por ejemplo, es literalmente incapaz de arrancar su pasión de raíz con todos los esfuerzos reunidos de su voluntad. Que apa-

rezca un astro nuevo, y el primer ídolo dejará de obsesionar su espíritu.

Es verdad, de una manera general, que cuando esto es posible, debemos emplear el método de inhibición por sustitución. Aquel cuya vida moral está fundada en inhibiciones por negación, que dice la verdad porque es malo mentir, que tiene que luchar continuamente contra sus malas propensiones de envidia ó de vileza, está en una situación inferior, bajo todos aspectos, al que posee el amor de la verdad y de la magnanimidad y que ha vencido sus tentaciones groseras.

Hace mucho tiempo que *Spinoza* escribió en su *ETICA* que todo lo que un hombre puede evitar pensando que sea malo, también lo puede evitar pensando que otra cosa es el bien. El que obra habitualmente *sub specie mali*, con la idea negativa, por la noción del mal, la llama *Spinoza* esclava. El llama hombre libre á quien obra habitualmente impulsado por la noción del bien. Os ruego, pues, que vigileis por hacer de vuestros discípulos hombres libres, habituándolos á obrar, en cuanto fuere posible, pensando en el bien. Habituallos á decir la verdad, no por hacerles ver la maldad de la mentira, sino entusiasmándolos con la verdad misma y el honor. Desenraizad de su corazón la crueldad natural inspirándoles una verdadera simpatía por la vida de los animales. Y en las lecciones que os lleven á hablar de los efectos perniciosos del alcohol, acentuad menos de lo que se hace comunmente, los deterioros que ocasiona en el estómago, en los riñones, en los nervios del bebedor y sobre las miserias sociales que aquel ocasiona, pero sí insistid en el beneficio que se tiene en la posesión de un organismo que conserva la elasticidad de la juventud y por el cual circula una sangre pura y sana, y el que no ha

sido gastado por los estimulantes y los narcóticos, y para el cual el sol de la mañana, el aire puro y el rocío del cielo son los mejores excitantes.

He concluido. Si lo que he dicho parece banal y bien conocido de muchos, es probable que vean las cosas de modo diverso cuando, en el transcurso de los años, noten y observen hechos sobre los cuales las concepciones enunciadas en estas pláticas habrán ejercido su influencia. Me aventuro á creer que al considerar á cada uno de vuestros discípulos como un organismo sensible, impulsivo, susceptible de asociar ideas y reaccionar, ya de un modo determinado, ya sea libremente, los comprenderéis mucho mejor. Ved, pues, en el niño un organismo sumamente delicado. Y si además, podéis considerarlo como *sub specie boni*, y amarlo, tendréis todo lo que se necesita para ser un maestro perfecto.



ÍNDICE.

	Págs.
Introducción á la traducción española.....	3
Prefacio de M. Jules Payot.....	5
Capítulo primero.—La sicología y el arte de la educación.....	9
Capítulo segundo.—La conciencia.....	16
Capítulo tercero.—El niño como organismo activo y eficaz.....	23
Capítulo cuarto.—La educación y la conducta.....	29
Capítulo quinto.—La necesidad de reacciones.....	32
Capítulo sexto.—Reacciones innatas y reacciones adquiridas.....	36
Capítulo séptimo.—Reacciones instintivas.....	42
Capítulo octavo.—Las leyes de la costumbre.....	54
Capítulo noveno.—Asociación de las ideas.....	65
Capítulo décimo.—El interés.....	73
Capítulo undécimo.—La atención.....	79
Capítulo duodécimo.—La memoria.....	91
Capítulo décimotercero.—Adquisición de las ideas..	111
Capítulo décimocuarto.—La percepción.....	118
Capítulo décimoquinto.—La voluntad.....	126

