

Psicología
Para
Profesores
Conferencias
de
William James

Traducción de Paulina Dittborn Cordua

Prólogo de Fernando Lolas Stepke

Editorial Biblioteca Americana

Santiago de Chile 2005

Contenidos

Prólogo

Introducción

Vida y Obra de William James

Conferencias a profesores

| | |
|---------------|--|
| Capítulo I | La psicología y el arte de la enseñanza |
| Capítulo II | El flujo de la conciencia |
| Capítulo III | El niño como organismo de comportamiento |
| Capítulo IV | Educación y conducta |
| Capítulo V | La necesidad de reacciones |
| Capítulo VI | Impulsos innatos e impulsos adquiridos |
| Capítulo VII | ¿Cuáles son los impulsos innatos? |
| Capítulo VIII | Las leyes del hábito |
| Capítulo IX | La asociación de ideas |
| Capítulo X | Intereses o motivaciones |
| Capítulo XI | La atención |
| Capítulo XII | La memoria |
| Capítulo XIII | La adquisición de ideas |
| Capítulo XIV | Apercepción |
| Capítulo XV | La voluntad |

Traducción desde: William James *Writings* 1878-1899

The Library of America Harvard University Press Cambridge Mass. U.S.A. 1992

Prólogo

William James y la pedagogía

William James nació en 1842, en el seno de una familia acomodada que unía a sus haberes materiales una decidida orientación intelectual hacia las formas más elitistas de la cultura de su época en Estados Unidos. Su padre, interesado en la teología y las religiones, no logró imbuir al joven James de su presbiterianismo y en sus primeras aproximaciones a la religión éste se orientaría hacia el místico Swedenborg. Quizá el clima de la casa paterna —en donde florecía sin duda la conversación erudita, la sofisticación del gusto artístico y el deseo de perpetuar por fama e intelecto un nombre ilustre— podría haber inclinado a un espíritu diferente hacia el ocio regio y el diletantismo extremo. Aquejado durante toda su vida de melancolías y debilidades fue, no obstante, un prolífico escritor, un creador de disciplinas y un estimulante profesor.

Dentro de sus multifacéticos intereses, William James cultivó las lenguas extranjeras, la pintura, las ciencias naturales, la medicina y, por cierto, las ciencias de la religión y la psicología. Tuvo el privilegio de conocer a los más prominentes hombres de letras y ciencia de su país, y cuando ingresó a Harvard, en 1861, pudo excusarse del servicio militar en la guerra civil (que entonces enfrentaba al sur y al norte) por una salud frágil y una constitución delicada, propensa a la neurastenia, las dispepsias y la melancolía. Al igual que su hermano novelista —Henry, un año menor—, gozó de una educación cosmopolita, cosechando lo mejor de su país y selectas influencias europeas en Suiza, Francia y Alemania.

Hay muchos William James según la perspectiva desde la que se aborde su obra. Para mí, su nombre se hizo familiar por sus contribuciones a la psicología y a las formas que adoptó esta disciplina en su momento germinal del siglo XIX. Especialmente interesante me resulta siempre explicar la paradójica teoría de las emociones que se condensa en la famosa expresión: “no corremos porque estamos asustados, nos asustamos porque corremos”. Contra el sentido común, aquí se sugiere que es el acto motor el que, bombardeando la conciencia con estímulos,

genera ese fenómeno subjetivo que es el estado emocional. Parecida a la teoría propugnada por el fisiólogo danés Lange, sus predicciones experimentales y las consecuencias terapéuticas fueron objeto de numerosos estudios en la psicología fisiológica de la era clásica, aquella en que la fusión del pensamiento evolucionista con el estudio sistemático del sistema nervioso prometía tantos avances a la psicología y la psiquiatría. Cuando en 1979 celebré con un pequeño libro¹ el centenario de la iniciación de la psicología científica, debida a Wilhelm Wundt en Leipzig, destacué la importancia de James como generador de una corriente de pensamiento que hizo de la conducta motora manifiesta el eje de la ciencia psicológica, y que culminaría con los excesos del conductismo metafísico de los ingenieros de la conducta seguidores de Watson y Skinner. No consigné entonces que a James se debe el haber creado el primer laboratorio para estudios psicológicos experimentales en Harvard, lo cual, según algunos, habría acaecido en 1878, tras retornar de un viaje a Leipzig. Según otros, la innovación de la enseñanza, por no decir la enseñanza misma de la psicología, se habría iniciado en 1875. Es un punto contencioso que aguarda aún la claridad de la investigación histórica.

Puede afirmarse, sin sombra de duda, que William James es uno de los fundadores de la psicología científica y que su papel fue servir de puente —de puente sólido y original— entre el estructuralismo de la escuela wundtiana y el funcionalismo de la psicología estadounidense, inspirada por la teoría de la evolución y renuente a considerar que la pura introspección podría servir de fundamento a la ciencia psicológica. El tratado que James consagró a la naciente ciencia es todavía hoy una fuente inagotable de intuiciones, y su capacidad de articular argumentos y observaciones debiera servir de ejemplo para los redactores de textos didácticos.

En estas conferencias, que datan de 1899 y están dirigidas a profesores, se encuentra una síntesis deleitable de los principales temas que abarca la psicología según la entendió William James. Por de pronto, la orientación pragmática del trabajo profesional, distinguiendo magnífica y concisamente entre “saber de” y “saber para”. El primer capítulo es un recordatorio de que la teoría y la práctica, si se disocian,

¹ Lolás, F. *Introducción histórica la psicología fisiológica*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1979.

pierden ese carácter de ciclo fructuoso que alienta en los profesionales exitosos. De ellos puede decirse que combinan el saber con el hacer de modo armónico, pues las profesiones son, como decía Laín Entralgo en Madrid, un “saber-hacer”. James recuerda a los profesores (o maestros) de su audiencia que todo su estudio será vano si no se acompaña de prudencia, buen juicio, sentido común y, sobre todo, atención al resultado práctico. Esta afirmación —que en otros círculos llevaría a un desprecio por la teoría y podría conducir al torpe empirismo de los que confían en la ciega sabiduría de la experiencia— es, en James, un correctivo especialmente válido en la pedagogía. Probablemente no existen muchos campos que, como el de la enseñanza, se hallen tan atiborrados de rituales pseudocientíficos y pontificales admoniciones y de una parafernalia metódica que olvida a veces el objetivo práctico de la labor educativa.

James destaca el valor metódico de concentrarse en la conducta manifiesta pero mantiene esas bellas construcciones de la “corriente de la conciencia” y del “foco de la atención”, que la radicalización del conductismo habría de considerar innecesarias para desarrollar la psicología científica. Por eso es tan ecléctica su obra, por eso tan útiles sus postulados, que reverdecen y perduran dejando en el olvido a muchos que vinieron después. La conducta, en el sentido de lo manifiesto, de lo que tiene efectos sobre el ambiente, debe ser el centro de atención de la psicología. Pues la conducta, más que el pensamiento, es lo relevante en el proceso de la evolución biológica y sus caracteres se explican por la selección, natural o cultural, de éxitos y fracasos en la consecución de objetivos vitales. No está demás recordar que la intuición sobre la preeminencia del acto también la tuvo Goethe, quien escribió “*Am Anfang war die Tat*” (en el comienzo fue el acto), expresión en la cual podría leerse una intención semejante. Al insistir James sobre la primacía de la conducta observable se opone no solamente a lo que era ortodoxia en su tiempo. También entra en conflicto con las inquietudes espirituales de su padre y, para el caso, con las suyas propias, generadoras de períodos de honda inquietud y crisis existenciales de tonalidad melancólica. En aquella época, quien hablaba de alma despreciaba la biología.

Como las biografías son una mezcla de azar, destino y carácter, recordamos a James por su labor de profesor de psicología en Harvard, universidad en la que enseñó treinta y cinco años. Pero sus trabajos y sus escritos sobrepasan los límites de una disciplina particular y pueden ser leídos también en la óptica de la filosofía y las ciencias de la religión, por no hablar de su valor como prosa científica diáfana y ejemplo del ensayo que armoniza la adhesión a los datos con la imaginación del creador literario. Como advierte en estas conferencias, una persona educada es, principalmente, una persona adaptable. Su carácter flexible hace buen uso de habilidades descubiertas y realzadas por el proceso educativo. No es extraña a esta noción la imagen del caballero inglés, que en la selva y en el club se viste “apropiadamente” y comprende los “códigos” que rigen las distintas actividades sociales. En tal sentido, la educación no es simplemente “entrenamiento” ni “domesticación” ni “condicionamiento” aunque, por supuesto, estos componentes se encuentran en la actividad docente. La educación consiste en moldear el comportamiento de acuerdo a fines sociales que, asentados en inclinaciones y motivaciones innatas, las dotan de un refinamiento y colorean de valores, y así puede decirse que se “cultivan”. Para lograr este resultado el material básico es la tendencia natural aderezada con refuerzos apropiados, recompensas que perpetúan las conductas deseables en la sociedad y castigos que inhiben las no apreciadas.

Crucial en el pensamiento de James es la idea de que las impresiones sin expresiones son inútiles. Esto significa que el verdadero aprendizaje debe basarse no solamente en la pasiva recepción sino también en la activa ejecución. Como dicen en alemán “*Begreifen kann man nur was man greifen kann*” (Se puede pensar sólo aquello que se puede agarrar). Las disquisiciones sobre el papel instrumental del lenguaje en reemplazo de la mano y la importancia del aprendizaje a través de la acción son parte de la metafísica frondosa que acuñó el pensamiento evolucionista en sus versiones pragmáticas, conductistas y científicas. Una idea semejante resuena en el principio del “círculo de la forma” o *Gestaltkreis*, de Víctor von Weizsäcker, que sugiere que todo percibir es operante y todo operar es percipiente, fundando con ello una corriente, la medicina antropológica, que redescubre al sujeto humano en la

profunda imbricación de su estar en la circunstancia de modo activo². James adopta una postura que hoy cabe llamar “ecléctica”, pues todavía en sus palabras resuenan ecos de trascendencia, despojados, eso sí, de religiosidad simple o de sensiblería sentimental.

Para quienes se hayan ocupado alguna vez de la investigación científica, en cualquier campo, no sonará extraña una afirmación que alguna vez descubrí por azar y que un amigo benevolente, creyéndola mía, puso de epígrafe a uno de sus libros: “*tools shape thought*” (las herramientas moldean el pensamiento). Tan cierta me parece esta afirmación que huelgan los ejemplos. Para los espíritus sencillos, baste la observación de que no habría estudios sobre microbios sin microscopios, ni sobre galaxias sin telescopios, ni sobre el cerebro sin amplificadores eléctricos. Esta clase de herramientas o instrumentos es relativamente obvia porque incluye objetos sólidos. Pero hay otras herramientas, conceptuales y no físicas, que también determinan el pensar. Tales son los métodos y hábitos de pensamiento que elevados al rango de “órganos” artificiales o añadidos a las habilidades naturales permiten tener intuiciones y, sobre todo, realizar acciones eficaces. A ello alude James cuando recuerda a sus oyentes que después de oírle, estén o no sus palabras en el foco de la conciencia, su vida entera será distinta. Les habrá dado, bajo la forma de un “*eidos*”, de una noción, de un concepto, de una imagen, herramientas para “fabricar” las realidades operantes con que finalmente trabajan las profesiones. Ni qué decir tengo que ésta es, simplemente, una responsabilidad de todo profesor: estar cambiando la vida de las personas que se entregan a su influencia. Por cierto, no debemos dramatizar ni exagerar, sobre todo después de comprobar cuan poco de la vida de las personas depende de la llamada “educación formal” del colegio y la universidad, y lo mucho que sobre ella influyen la familia, los pares en edad, la televisión e Internet.

Es comprensible que James necesitara reforzar sus convicciones con expresiones provocativas. En su época, decir que la mente (y por ende, la persona) es nada más que un manojito de asociaciones puede haber sonado heterodoxo. Perfeccionar la

² Cf. Christian, P. *Medicina antropológica*. (Traducción, prólogo y notas de Fernando Lolos). Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1997.

máquina de asociar, sobre todo de asociar disposiciones con acciones adecuadas, tal es la tarea del educador. Todavía James introduce, en lo que después sería la fría construcción estímulo-respuesta del Watson de las primeras décadas del siglo XX, esa construcción a la que denomina “voluntad” y provee claves sobre su funcionamiento. Aunque niega su carácter de facultad, denotando con ello un cambio en el significado del término por comparación con la antigua psicología, rescata el factor de relativa indeterminación y volición que parece caracterizar a la conducta humana. Si se lee con atención lo que James dice, se observará que para él la expresión “pensar” significa realizar asociaciones apropiadas y, cuando trata de la memoria, advierte que ésta no es una facultad universal e indiferenciada sino una capacidad para asociaciones específicas. Las disquisiciones de tonalidad fisiológica que se insinúan en estos textos prefiguran lo que después serán los “conjuntos neuronales” de Hebb, los “analizadores” de Pavlov o los componentes del “aparato psíquico” que no alcanzaron a tener densidad fisiológica en el tardío Freud. Esta noción de “memorias múltiples”, que es como decir mentes múltiples, es muy fértil. Baste pensar en la desesperanzada afirmación “mi memoria es mala” o la frecuente petición de “algo para mejorar la memoria” y se entenderá que muchas personas, entonces como ahora, piensan de la memoria como “algo” que se tiene o no se tiene. Incluso quienes sospechan estar siendo víctimas de una demencia incipiente desarrollan una angustia que deteriora aún más sus rendimientos hasta que se les explica que si bien la memoria es una facultad, el recuerdo, como decía Kierkegaard, es un arte. Y es el arte de las asociaciones apropiadas, que siempre son específicas, contextualizadas en una situación, relacionadas con una palabra, con una persona, con un aroma, con una música. La memoria, según la concibe James —y ahí reparamos en cuánto de lo que es hoy creencia universal fue aportación original suya— depende de la atención, porque la atención es la capacidad de seleccionar aquellos elementos relevantes que han de constituir el núcleo de las asociaciones útiles. En lo práctico, dice James, tendrá éxito aquel profesor que sepa manejar la atención de sus alumnos, tanto la espontánea como la voluntaria.

No se trasunta en estos textos la importancia que luego tendrían los estudios sobre las diferencias individuales. Dentro de su carácter relativamente informal, el tema de la

personalidad de los educandos no aflora de modo constante. Es cierto, viene insinuado en numerosos pasajes y está explícito en la diferenciación entre personas geniales y personas corrientes. Esta discriminación se elabora principalmente sobre el fundamento de la capacidad atencional y el predominio de la atención voluntaria o la espontánea. Cuando James habla de los instintos básicos y los enumera se sitúa en un estadio descriptivo elemental de la ciencia psicológica, cultivado asiduamente en libros de divulgación, y no aprovecha la oportunidad de diferenciar tipos o formas de personalidad. Solamente alude a estudios entonces pioneros sobre tipos de imaginación, capacidades naturales para la asociación y la memoria, y algunas aplicaciones de estos conocimientos. No podía anticipar el auge que luego tuvo la psicología de la personalidad en el ámbito educativo y cómo, en su nombre, se realizó una línea de estudios que aún aguarda su plena incorporación a la práctica pedagógica.

Aunque estos escritos interesarán a los profesores, sobre todo de niños, a quienes se dirigieron como conferencias, constituyen en realidad un pequeño compendio de una psicología que, de puro familiar, nos hace olvidar sus orígenes en autores como William James. No podría tributársele mejor homenaje que decir que gran parte del sentido común que estas páginas rezuman fue novedad en su época. Su mérito consistió en agregar nociones a las creencias tácitas sobre los seres humanos que en todo tiempo se construyen en el imaginario social. Hay ciertamente muchos puntos que convendría desarrollar para una mejor inteligencia de estas conferencias. El especialista sabrá leer todas sus connotaciones y el lector corriente se encontrará premunido de buenos materiales para pensar y discurrir.

Esta versión, que debemos a Paulina Dittborn, constituye sin duda un valioso aporte a la literatura psicológica, a la pedagógica y al acervo de las personas comunes y corrientes que deseen opinar con algún grado de solvencia sobre temas que, por el tiempo transcurrido desde que el original fue impreso, se verá que son perennes. La lectura y relectura de estas páginas permitirá comprender, además, por qué son perennes.

Fernando Lolas Stepke

Profesor Titular de Fisiología y Psiquiatría, Universidad de Chile

Introducción

Quisiera, para comenzar, relatar la anécdota que da origen a este trabajo. Un buen día me vi enfrentada a la siguiente pregunta por parte de un interlocutor. Si tuvieras que recomendar a un profesor un solo documento acerca de educación para que leyera, ¿cuál elegirías? No dudé un instante: recomendaría las conferencias de William James. Al percatarme de su interés, le comenté que las tenía en inglés, pero me dijo que prefería leerlas en español. Iniciada la búsqueda del texto hallamos en la Biblioteca Nacional un ejemplar de la obra que el traductor Santos Rubiano (Madrid, 1904) tituló “Psicología Pedagógica”, libro que por su antigüedad podía ser consultado sólo en la sala y sin posibilidad alguna de ser fotocopiado.

Pasó mucho tiempo de ese episodio hasta que me animé a iniciar la traducción. Poco a poco, a través de la lectura de otros libros de James, la idea de que estas charlas no estuviesen disponibles en castellano me resultó cada vez menos satisfactoria. Sentí que quería compartirlas con más personas. A su vez, traté también de alejarme de esta iniciativa, diciéndome que James es anterior a todas las ideas vigentes, y aún menos vigentes en educación y psicología.

James no es conductista ni constructivista, y no conoció lo que hoy se define como psicología cognitiva. Sin embargo, es todo eso y mucho más. Los procesos mentales descritos en estas conferencias y la utilidad que pueden prestar a los profesores son tan actuales como en 1899, cuando fueron publicadas, y son “útiles en extremo”, tal como señala el propio autor. Estamos frente a un clásico de la psicología y la educación.

A medida que realizaba esta traducción me fui maravillando continuamente ante la nitidez y lucidez con que el autor expone los procesos de la vida mental del estudiante. Recorre los estados de conciencia, la atención, los hábitos y la voluntad, invitándonos a explorar en cada niño y joven su singularidad. A través de la lectura es claro que el autor desea que le percibamos como un organismo, un cuerpo que

se nos presenta con disposiciones innatas y con necesidades físicas y emocionales, con conocimientos previos correctos e incorrectos, al cual debemos tratar de orientar para que desarrolle hábitos provechosos para el futuro. A su vez, en todo el texto se observa el interés del autor porque reconozcamos las emociones del educando, ya que, como formadores, vamos a relacionarnos con ellas permanentemente.

Como ya he señalado, en estas páginas no vamos a encontrar una visión moderna acerca de la psicología y la educación; incluso más, algunos términos y comentarios del autor definitivamente no corresponden al mundo actual y no se utilizan en ninguna de las dos disciplinas actualmente. Lo que sí vamos a encontrar es una mirada verídica y refrescante, que invita a la introspección y a la reflexión acerca de cómo es ese organismo que está tratando de conocer e incorporarse al mundo: nuestro estudiante.

En honor a que son tantos los años que nos separan de la autoría original de este libro, me ha parecido necesario hacer una breve presentación de la vida y el pensamiento de William James. Ello para entregar un contexto que permita al lector relacionarse un poco más afectiva y benevolentemente con su autor.

Vida y Pensamiento de William James

William James nació en la ciudad de Nueva York en 1842. Fue el mayor de cinco hermanos, cuatro hombres y una mujer, hijos de Henry James y Mary Walsh.

El abuelo paterno de James, inmigrante irlandés y calvinista ortodoxo, fue un ciudadano prominente de ese Estado. Gracias a sus cualidades personales obtuvo importantes éxitos económicos, lo que le permitió legar a cada uno de sus hijos una fortuna que les facilitó alcanzar una condición social aventajada.

Gracias a su herencia, el padre de William se vio liberado de realizar trabajos remunerados y utilizó gran parte de sus recursos en la formación de sus hijos. Henry fue un hombre excéntrico, que no heredó ni el interés por los negocios ni el fervor religioso de su progenitor. Se declaraba un académico profesional y estudiante eterno. Ocupaba su tiempo en leer, escribir y en una activa vida en el hogar, reunida en torno a los logros y actividades de cada uno de los miembros de su familia. Tuvo un considerable interés por temas filosóficos y una notable cualidad para establecer amistad con los más grandes pensadores de su época, tanto en Norteamérica como en Europa. Con el don de la conversación y una gran habilidad para el debate, en su residencia compartieron frecuentemente junto a la familia personalidades como Ralph Waldo Emerson, Thomas Carlyle, Henry David Thoreau y J. J. Wilkinson, entre otros. De tal suerte que Henry James influyó y moldeó profundamente la personalidad de cada uno de los miembros de su familia, ya que, y al decir de ellos mismos, “no había nada más entretenido ni interesante que lo que ocurría a su alrededor”.

La familia James residió en Europa en sucesivas oportunidades, fundamentalmente en Inglaterra, donde Henry se ocupaba personalmente de los tutores para cada uno de sus hijos. Como resultado de estas experiencias, todos ellos desarrollaron un auténtico carácter cosmopolita. A la edad de 19 años William hablaba cinco idiomas e identificaba de manera notable las diferencias culturales entre Norteamérica e Inglaterra, y también las características propias de los grandes

países de Europa central. Este elemento es distintivo en su obra y se encuentra también en la de su hermano, el destacado novelista Henry James. La participación y el entusiasmo del padre en la formación de sus hijos tuvieron por resultado que William desarrollara un gran apego hacia su progenitor, elemento que ha sido fuente de diversos análisis por parte de los estudiosos de su vida.

En el plano de esta aproximación a la persona y el pensamiento de William James, es imposible no hacer una escueta referencia a la relación que sostuvo con su hermano Henry, el excepcional novelista. A través de la lectura de la correspondencia que la familia James sostuvo durante años se observa que el carácter de William fue totalmente distinto del de su hermano. Se dice que William manifestó desde pequeño una personalidad extrovertida, la cual, a través del encanto con que expresaba su curiosidad y de una extraordinaria facultad de expresión, le hacía destacar en las reuniones familiares. Entraba rápidamente en el debate de turno y reflexionaba abiertamente acerca de los más variados temas. Ello complementaba con la personalidad del padre, de manera tal que William parecía liderar entre ellos durante su infancia. No obstante, hay numerosas referencias del entrañable cariño que la madre manifestaba hacia Henry, por considerarlo literalmente "un ángel". Henry fue un niño que no daba problemas y que desde pequeño manifestó una sensibilidad particularmente desarrollada, lo cual le hacía parecer más débil frente a un hermano mayor con una personalidad sumamente atractiva. De adultos, a través de la correspondencia entre ambos, se observa de qué manera William deseaba tener parte en la producción creativa de Henry. Por ejemplo, le hacía fuertes críticas respecto de sus novelas, en relación con el desarrollo de los caracteres de los personajes, el ritmo del relato y los temas escogidos. A ello Henry replicaba escuetamente, con sincero afecto, volcándose hacia noticias respecto de amistades comunes y nuevos proyectos. Es curioso que la carrera de ambos comenzara el mismo año, durante el cual tanto William como Henry publican sus primeras obras de tan distinta naturaleza. Henry vivió gran parte de su vida adulta en Inglaterra, lo que lo mantenía alejado de la activa vida familiar que seguía su curso en la residencia de Norteamérica. Una carta de Henry James padre a su hijo Henry, al momento del fallecimiento de la madre, es

verdaderamente emocionante por la forma en que le agradece la dedicación que le entregó a ésta durante su enfermedad, y donde se observa el gran espacio que él ocupaba en su corazón.

William inicia su formación adulta en las artes. Desde pequeño había demostrado grandes dotes para el dibujo y, durante una estadía en Bonn —donde se encontraba aprendiendo alemán y ciencias en la casa de su tutor—, comunica a su familia la decisión de iniciar estudios formales de pintura. Su padre, si bien no comparte la idea de que esta decisión fuese acertada —toda vez que, a su juicio, el joven presentaba también grandes dotes de reflexión científica—, lo autoriza, continuando con su estilo de dar libertad a sus hijos en la búsqueda de sus vocaciones. Después de un año de esta incursión en los estudios de arte, William decide no proseguir por este camino ya que ha descubierto que no está lo suficientemente dotado para ello.

Es así como, posteriormente, se inscribe en el *Lawrence Scientific School*, en el *College* de Harvard, donde estudia Química y luego Anatomía Comparada, lo cual era, a su vez, un curso preparatorio para la escuela de medicina. Después de poco más de un año en Cambridge, su delicado estado de salud le obliga a volver a su casa paterna y durante varios meses de reposo se dedica a leer ciencias, filosofía y literatura. En 1863 vuelve a la universidad para continuar sus estudios de Anatomía Comparada y, más tarde, se decide a entrar de lleno en la escuela de medicina. Termina estos estudios en 1869 habiéndolos interrumpido en dos oportunidades: la primera para incorporarse en la expedición que el gran naturalista norteamericano Louis Agassiz organizó para recoger especímenes en el Amazonas; la segunda, por una estadía en Alemania, donde estudió fisiología.

En este último sitio, como consecuencia de su débil salud que le inhabilitaba para realizar los trabajos de laboratorio, se dedica a leer extensamente acerca del sistema nervioso y sobre psicología, filosofía y literatura. Sus biógrafos coinciden en que esta experiencia le permite obtener una formación liberal que de otra forma no habría logrado en Harvard. James describe su paso por las investigaciones en

fisiología como un gran complemento a sus estudios introspectivos, los que, al decir de él mismo, le produjeron un estado de “hipocondría filosófica”.

Durante este período duda de que la fisiología pueda entregar la clave para los estados mentales y concluye que los estudios de la mente se pueden abordar directamente a través de la auto observación. A consecuencia de ello se dedica particularmente al estudio de la psicología y la filosofía, las dos disciplinas en las cuales se distinguiría posteriormente. El propio James, sin embargo, no visualiza en su momento este período en Alemania como productivo, ya que vuelve a Norteamérica y a sus estudios en Cambridge muy deprimido y descorazonado. De hecho, sus más destacados biógrafos consideran que detrás de esta gran inquietud por formarse en los más importantes tópicos de las humanidades se observa un carácter melancólico y triste.

En 1872 es invitado a dictar clases de Anatomía Comparada y Fisiología en la Universidad de Harvard. A partir de 1875 ofrece el primer curso de Psicología y Fisiología para luego hacerse cargo de las actividades en Psicología, ya que a la fecha no había profesores que enseñaran esta especialidad en las universidades norteamericanas.

En 1878 publica su famoso libro “Principios de Psicología”, una obra monumental que, hasta hoy, es considerada por muchos como el trabajo más legible y provocador de psicología en el ámbito mundial. Curiosamente, al momento que concluye este texto, James se traslada a hacer docencia en el área de la filosofía, profundizando en las ideas del pragmatismo y el empirismo.

Se cuenta que Wilhelm Wundt, al leer este libro, dijo que lo consideraba un excelente libro, pero no de psicología. La psicología de Wundt se orientaba a lo observable de la conducta humana: sólo ello era digno de escrutinio científico y, sin duda, esto no se encuentra en el libro de James. Por ese tiempo, a su vez, la influencia de la psicología de Wundt llegó a Norteamérica con Edward Tichener y otros, precursores intelectuales del conductismo de Skinner y Watson, que luego

hicieron suya esta perspectiva. En ese contexto, la auto percepción y la mirada interior —que tan brillantemente desarrolla James respecto de los estados mentales en todos sus escritos— no tenía ningún rol. Durante ese período la psicología deseaba ser científica en el más clásico de los sentidos: se imponían los trabajos de laboratorio, se desarrollaron los primeros tests psicológicos y la noción del dualismo mente/cuerpo se encontraba muy arraigada. Estas ideas no correspondían para nada a la mirada de James, para quién una psicología que hiciera esa división no podía aspirar a explicar la complejidad de la mente humana. Tal como se le atribuye haber dicho en alguna oportunidad: “la observación introspectiva es de lo cual dependemos en primer y último lugar”.

Las biografías de James recogen en detalle sus cartas, ya que los miembros de toda la familia, aunque estuviesen separados geográficamente, permanecían estrechamente comunicados epistolarmente. Y es precisamente en éstas donde se descubre el relato de las experiencias que marcan el inicio de sus ideas más originales. A través de ellas se comprende claramente que su interés no está en la psicología experimental y que no se aviene a la idea de separar la mente y el cuerpo para su estudio. Relata una experiencia de miedo a la muerte tan enorme que le tuvo por meses imposibilitado de salir de su hogar de noche, por el temor que le producían los espacios oscuros y abiertos, e indica que algunos textos religiosos fueron los que, a su juicio, le permitieron recobrar la salud mental. Esta crisis emocional, o quizás espiritual, de James ha sido profusamente analizada, tanto desde perspectivas físicas como psicológicas, ya que, por lo que él mismo indicó, las ideas que desde esa fecha le tranquilizaron son la base de la filosofía práctica que desarrolló posteriormente.

En la fuente de toda la dedicación de James por la psicología y la filosofía se observa permanentemente una inquietud en torno al papel que juegan las creencias en las personas. Habiendo crecido lejos de una educación formal en este plano, es decir, sin la costumbre de tener una denominación religiosa familiar, asistir a misa o rezar —por expresa decisión de su padre—, analiza estos procesos internos desde una perspectiva muy libre. En efecto, es notable la forma en que fue capaz de

recoger y expresarse abiertamente acerca de cualquier fenómeno o experiencia mental, aunque éstos se estrellaran contra los principios y la mirada de sus contemporáneos.

Es por ello que la “religiosidad” de James (si es que podemos llamarla así) se expresa siempre matizada del pensamiento racional, factor que le da una peculiaridad y, hoy en día, una gran actualidad a su estilo. No obstante, paradójicamente, la riqueza de su perspectiva es justamente la mayor debilidad de sus planteamientos filosóficos y religiosos. Esto último se recoge claramente de las conferencias que dio en la Universidad de Edimburgo. En ellas propone que para entender al otro es necesario tener familiaridad con su vida personal. Ello es clave en el pensamiento de James, ya que toda su obra está fuertemente impregnada de su experiencia personal, todo lo cual tuvo por resultado que su personalidad adquiriera más influencia que los principios que propuso en sus escritos. Es así como, respecto de su pensamiento religioso, James defendió la idea de que la experiencia se encuentra por sobre los principios abstractos como el eje de la vida religiosa, e invitó al lector y auditor a reflexionar respecto de que, si bien las teorías y los credos religiosos pueden ser ficticios, la vivencia religiosa como tal cumple una función medular en la vida de cada persona.

Su libro “Variedades de la Experiencia Religiosa” (1902) es considerado la quintaesencia de James, tanto por el énfasis que pone en la individualidad y las emociones, como por la simpatía con que se aproxima a la comprensión del sufrimiento humano y sus excentricidades. En el libro destacan los hechos por sobre las abstracciones y los conceptos, apoyándose latamente en los relatos de personalidades religiosamente extravagantes y de otras, como San Juan de la Cruz, llenas de misticismo.

Según James, todos los seres humanos desean creer en un universo donde la verdad puede ser conocida y donde el bien puede existir, ya que sin la posibilidad de encontrar la verdad y practicar el bien las decisiones morales serían ejercicios fútiles. A su juicio, un universo como ese, sin embargo, no puede ser defendido

exclusivamente a través de la razón o la lógica, y sólo puede existir para nosotros si tenemos fe, si mostramos un apasionado deseo por la verdad y el bien, sólo si deseamos creer que esas cualidades son reales.

Su libro “La Voluntad de Creer” (1897) lo dedica a Charles Peirce, amigo desde principios de 1870 en Cambridge, donde participaron de un grupo que en algún momento denominó su filosofía como “pragmatismo”. En cierta oportunidad James describe esta filosofía como “una manera muy inglesa de investigar un concepto”, básicamente la de buscar su valor para la experiencia. Dicho de otro modo, el método para llevar adelante un análisis en el cual la importancia radica en la diferencia concreta que hace para alguien la definición verídica del concepto.

La personalidad y la filosofía de James hicieron una gran contribución al pensamiento norteamericano. Influyeron en educadores como John Dewey —con quién mantuvo una sostenida relación por más de veinte años— y, a la vez, en sus lectores, estudiantes y auditorios por más de treinta y cinco años, durante los cuales ejerció como profesor y destacado conferencista. Fue presidente de la Sociedad Americana de Psicología y de la de Filosofía, y profesor honorario de Harvard, Yale y Princeton. Efectivamente, de alguna manera, en la personalidad y en el pensamiento de James reconocemos algunos de los valores a que aspira la cultura norteamericana: la idea de que en esta vida, tanto en la teoría como en la práctica, hay que tomar partido, creer en algo y luchar por lo que se piensa aún a riesgo de estar equivocado.

A los 36 años, William James contrajo matrimonio con Alice H. Gibbens, a quién había conocido dos años antes a través de un amigo. En ella encontró una compañera a la cual comunicó sus ideas y con la que compartió una activa vida familiar a través de la crianza de sus cinco hijos.

William James murió en su casa de verano en Chocorua, Nueva Hampshire, el 26 de Agosto de 1910, rodeado de la naturaleza indómita que había amado desde niño.

Conferencias a Profesores

William James

Prólogo

En 1892 la Corporación Harvard me invitó a dar unas conferencias acerca de psicología a los profesores de Cambridge. Estas conferencias, ahora impresas, son la sustancia de ese curso, el cual he dictado, además, sucesivamente, en diversos lugares a distintos grupos de profesores. Durante esa experiencia descubrí que lo que mi audiencia aprecia menos son los tecnicismos analíticos y que, por el contrario, valora más la aplicación práctica de su contenido. De tal suerte que he podado los primeros y no he reducido los segundos; y ya que, finalmente, las he escrito, contienen un mínimo de lo que se puede denominar “científico” en psicología, pero son prácticas y útiles en extremo.

Algunos de mis colegas pueden hacer gestos de desaprobación ante esto; sin embargo, he recogido la esencia de lo que, he sentido, más le ha interesado a mi público, de manera tal que creo haber organizado este libro para que responda genuinamente a su necesidad.

Desde luego, los profesores van a echar de menos que esta obra no contenga divisiones, subdivisiones y definiciones, títulos y subtítulos enumerados y en negrita, y, probablemente, otros artificios que se acostumbra a utilizar en textos de estudio. Pero mi mayor deseo ha sido llevarlos a representar y, si es posible, reproducir comprensivamente en su imaginación la vida mental de su estudiante como la unidad activa que cada profesor siente y sabe que es. La mente no se escinde en distintos procesos o compartimentos; el propósito más profundo de este libro se habría visto frustrado de haberlo hecho aparecer como un manual, un libro de

viajes o un texto de matemáticas. En tanto existan libros como este, que retengan a través de la fluidez de sus datos la atención del joven profesor, estoy seguro que pueden ser de provecho para su intelecto, aunque, como en este caso, le deje insatisfecho el deseo (muy justificado por lo demás) por más nomenclatura, títulos y subdivisiones.

Aquellos lectores que conozcan mis otros libros de psicología encontrarán aquí una fraseología similar. En los capítulos acerca de hábitos y memoria he reproducido textualmente algunas páginas y no sé si necesito excusarme por este auto plagio.

Las conferencias a los estudiantes, con las cuales concluye este volumen³, fueron escritas en respuesta a la solicitud de dirigirme a las estudiantes de universidades de mujeres. La primera fue a la clase que se graduaba de la Escuela Normal de Gimnasia de Boston, y son una continuación de la serie de conferencias a los profesores. La segunda y tercera de este grupo deben ir unidas, ya que se complementan y continúan otra línea de pensamiento.

Desearía haber logrado que la segunda, "Acerca de una cierta ceguera de los seres humanos", fuese más impresionante. Es más que un mero texto un poco sentimental, como podría parecerle a algunos lectores. Se trata de una mirada final acerca del mundo y de nuestras relaciones morales con él. Aquellos que me han honrado con haber leído mi volumen de ensayos filosóficos, reconocerán que me refiero a la filosofía pluralista o individualista. De acuerdo con esa filosofía, la verdad es demasiado grande para una sola mente, aunque esa mente se considere "el absoluto". Los hechos y la riqueza de la vida necesitan de la integración de muchas cogniciones. No existe un solo punto de vista público o universal. Las percepciones incommunicables de cada uno de nosotros siempre se quedan al margen, y lo peor es que aquellos que las buscan desde fuera nunca saben dónde encontrarlas.

³ Estas "Conferencias a Estudiantes", a las que hace mención James, no se incluyen en la presente edición.

La consecuencia práctica de esta filosofía es el bien conocido respeto democrático por aquello que tiene de sagrado lo individual, y eso es la tolerancia a todo aquello que no es intolerante consigo mismo. Estas frases son tan familiares que parecen muertas a nuestros oídos, aunque alguna vez tuvieron un sentido profundo y apasionante. Éste se puede volver a encontrar si la pretensión de nuestra nación es promover sus ideales e instituciones *vi et armis* hacia Oriente, donde pudiera encontrarse con una resistencia obstinada, y no la galante y espiritual que ha recibido hasta ahora. Religiosa y filosóficamente, nuestra antigua doctrina nacional respecto de “vive y deja vivir” quizás demuestre un sentido mucho más profundo de lo que nuestra gente se imagina.

Cambridge, Mass., Marzo, 1899.

Conferencias a Profesores

Capítulo I

La psicología y el arte de la enseñanza

Cualquier observador que gusta de los noticias puede apreciar respecto de nosotros y la vida americana un aflorar de ideales y, entre ellos, quizás no hay aspecto más promisorio que la fermentación que desde hace unos doce años está ocurriendo entre los profesores. En cualquier esfera de la educación en que se desenvuelvan se observa entre ellos una inspiración de búsqueda de corazón acerca de las grandes preocupaciones de su profesión. La renovación de las naciones siempre comienza desde lo alto, entre los miembros reflexivos del Estado, y se esparce lentamente hacia afuera y hacia abajo. Podemos decir que los profesores de este país tienen el futuro en sus manos. La sinceridad que demuestran por su preparación y fortalecimiento es un índice de las posibilidades de esta nación hacia el progreso en todas las direcciones ideales. La organización de la educación que tenemos es probablemente, en términos generales, tan buena como la de cualquier otro. El sistema escolar en cada Estado es tan flexible y diverso que permite experimentar y participar con un cierto entusiasmo por la competencia; todo ello no se encuentra a tan gran escala en otra parte. La independencia de tantas universidades, el tira y afloja entre tantos maestros y estudiantes, su ejemplo y su correcta relación con el establecimiento educacional, junto con la aplicación de diversos métodos, tanto tradicionales como modernos. Todo ello permite practicar no sólo el método de lecciones (expositivo) que prevalece en Alemania y Escocia —que atiende muy poco al estudiante individualmente por el esfuerzo que significa trabajar con cada uno en particular—, sino que también el método que el sistema de tutorías inglés parece ocupar demasiado. Todas estas cosas, sin mencionar lo que se refiere a un sistema de escolaridad mixto, el cual tantos de nosotros creemos sinceramente mejor, todo

ello digo, son los aspectos más positivos de nuestro sistema educacional y de él se pueden esperar grandes augurios.

Con esta organización tan favorable, todo lo que necesitamos es impregnarla ahora de genios, para lograr que Norteamérica, en una generación o dos, con hombres y mujeres superiores trabajando más y más abundantemente para ella y con ella, lidere la educación en el mundo. Debo señalar que espero con no poca confianza el día en que ello sea un hecho.

Nadie se ha apropiado más de la fermentación a la que me refiero en los círculos pedagógicos que nosotros los psicólogos. El deseo de los profesores por un entrenamiento más completo y su aspiración respecto de aplicar un espíritu más “profesional” en su trabajo les ha hecho volcarse cada vez más a nosotros en búsqueda de una luz sobre los principios fundamentales. Y en estas horas que estaremos juntos, ustedes esperan de mí información acerca de cómo opera la mente, ya que ello puede aliviar su trabajo y hacerlo más efectivo en las salas de clases que presiden.

Yo no voy a desmentir vuestras esperanzas acerca de la psicología. Ciertamente ella debería entregar a los profesores una ayuda radical. Y, sin embargo, debo confesar que, conociendo algunas de vuestras altas expectativas, me siento un poco ansioso respecto de que, al final de estas sencillas conferencias, no pocos de ustedes se decepcionen de los resultados netos. En otras palabras, no estoy seguro de que no estén dando rienda suelta a esperanzas que podrían resultar exageradas. Ello no sería sorprendente, ya que últimamente hemos vivido algo así como el *boom* de la psicología en este país. Se han abierto cátedras, laboratorios y se han establecido diversos tests. El aire está lleno de rumores. Los editores de revistas educacionales y los organizadores de convenciones especializadas se esfuerzan por entregar las novedades del día. Algunos profesores no se han negado a participar y los editores han contribuido a ello. La “nueva psicología” se ha transformado en un término que conjura grandes ideales; y ustedes, profesores dóciles y receptivos, han sido sumergidos en una atmósfera de datos vagos acerca de nuestra ciencia, los cuales

hasta cierto punto han sido más asombrosos que ilustradores. Con todo esto, parece que se ha tendido una cierta fatalidad y desconcierto sobre los profesores en nuestros días. Los contenidos de su profesión, ya suficientes, les son prolongados en institutos y a través de publicaciones, tanto que se pierde el horizonte de sus fronteras en una vastedad de incertidumbres. Y si los discípulos no son independientes y les falta espíritu crítico (yo pienso que si ustedes, los profesores de los primeros cursos, tienen algún defecto —uno mínimo— es que son un poco dóciles), podemos equivocarnos y dar licencia a quienes prefieren que la ley les sea expuesta y entregada desde arriba.

Volviendo al tema de la psicología, deseo en este momento, al inicio de nuestro encuentro, hacer todo lo que pueda para disipar en ustedes la idea de cualquier mistificación de la misma, por lo que afirmo que, en mi humilde opinión, no existe una “nueva psicología” que merezca ese nombre. No hay nada más que la antigua psicología que empezó en los tiempos de Locke, a la cual se puede añadir un poco de psicología del cerebro y los sentidos, la teoría de la evolución y algunos refinamientos de detalle introspectivo, los cuales, en su mayoría, no entregan utilidad al profesor. Son las concepciones fundamentales de la psicología las que tienen verdadero provecho para el educador, y éstas, además de lo señalado respecto de la teoría de la evolución, están muy lejos de ser nuevas. Confío en que comprenderán mejor lo que he señalado al final de estas conferencias.

Más aún, cometen un error, un gran error, si piensan que de la psicología, siendo la ciencia de las leyes del cerebro, se pueden desprender esquemas y métodos de instrucción de uso inmediato en la sala de clases. La psicología es una ciencia y la práctica de la enseñanza en la sala de clases un arte; y las ciencias no generan arte directamente de sí mismas. Se requiere de un intermediario, una mente innovadora que recoja los conocimientos y los utilice de manera original.

La ciencia de la lógica no ha hecho razonar correctamente a un hombre y la ciencia de la ética (si es que existe tal cosa) no ha hecho que alguien se comporte correctamente. Lo mejor que pueden hacer estas disciplinas es ayudar a observarnos

y confrontarnos si es que empezamos a razonar y a comportarnos mal, y a criticarnos más acertadamente después de haber cometido un error. Una ciencia solamente da directrices y un marco general dentro del cual se aplican las reglas del arte. Las leyes que el artista no debe transgredir y lo que puede hacer dentro de sus límites deben dejarse a su genio. Un genio hará lo suyo y tendrá éxito en un sentido, mientras otro tiene éxito de una manera muy diferente; sin embargo ninguno ha traspasado los límites.

El arte de enseñar se ha desarrollado al interior de las sales de clases desde la inventiva y la observación sincera y concreta de los maestros. Aún, como en el caso de Herbart, un aventajado en el arte de la enseñanza que también era psicólogo, deben recordar que la pedagogía y la psicología corren caminos paralelos, y ninguna es derivación de la otra. Ambas son congruentes pero ninguna subordinada. De manera tal que el enseñar debe estar de acuerdo con las leyes de la psicología, pero no necesariamente sólo con éstas, ya que métodos muy diversos de enseñanza pueden estar todos de acuerdo con las leyes de la psicología.

Saber psicología, por tanto, no es ninguna garantía para ser un buen profesor. Para llegar a serlo debemos contar con características del todo diferentes; fundamentalmente, un cierto tacto e ingenio para saber qué cosas debemos decir y hacer frente al estudiante. Esa habilidad para buscar y encontrar al estudiante y el tino en la situación concreta son el alpha y omega del arte de enseñar, y son cosas acerca de las cuales la psicología no nos puede ayudar en lo más mínimo.

Cualquier ciencia de la pedagogía que se fundamente en la psicología es en realidad parecida a la ciencia de la guerra. Nada es más simple y definitorio que los principios de cualquiera de ellas. En la guerra, todo lo que se debe hacer es llevar al enemigo a una posición desde la cual los obstáculos naturales le impidan escapar, aunque trate de hacerlo; y entonces hay que dejarse caer sorpresivamente con mejores medios, de manera tal que, con un mínimo de exposición de tropas, se le venza. De la misma forma, en la enseñanza uno debe conducir al estudiante hacia tal estado de interés en lo que vamos a enseñarle que todos los otros objetos

se hayan alejado de su atención y mente; y entonces le revelamos los contenidos de manera tan sorprendente que recordará la ocasión hasta el día en que muera; y, finalmente, le llenaremos de una curiosidad devoradora por saber más acerca del tema. Siendo los principios tan claros, no debería haber más que victorias para los maestros de estas ciencias, tanto en los campos de batalla como en las salas de clases, si es que, en ambos casos, no tuviéramos que tomar en cuenta una cantidad incalculable de variables que pasan por la mente de nuestro oponente. La mente del estudiante está trabajando tan asiduamente por alejarse de nosotros como la del comandante enemigo. Lo que estos respectivos enemigos desean y piensan, y lo que ya saben y no saben, son los obstáculos difíciles de descifrar tanto para el profesor como para el general. Adivinación y percepción, en vez de psicología pedagógica o teoría de la estrategia, es lo único que nos puede ayudar.

Pero, aunque los principios de la psicología fuesen menos relevantes para la educación de lo que pensamos, no se puede decir que no nos sirvan. Nos circunscriben el andar. Con la ayuda de la psicología sabemos de antemano que algunos métodos van a estar equivocados; de tal forma esta ciencia nos salva de algunos errores. Nos permite ver con más claridad lo que enfrentamos. Tenemos más confianza respecto de los métodos que usamos porque tienen una teoría y una práctica que los respaldan. Todo ello hace fructificar nuestra independencia y reanima nuestro interés al ver nuestro tema bajo distintos ángulos. Por decirlo de alguna manera, nos otorga una mirada estereoscópica del organismo joven que es nuestro estudiante, nos permite manejarnos con tacto e intuición y ser capaces, al mismo tiempo, de representarnos los elementos internos de su máquina mental. Un conocimiento completo acerca de nuestro pupilo —intuitivo y analítico— es, sin duda, el conocimiento al que todo profesor debe aspirar.

Afortunadamente, para nuestros profesores, los elementos y el funcionamiento de la máquina mental son comprensibles y se pueden aprender fácilmente. Los elementos generales de su funcionamiento son justamente los aspectos de la psicología que pueden usar más directamente, por lo que no es mucho lo que ellos requieren de esta disciplina. Sin duda, los que aman el tema pueden seguir profundizando, lo

cual no los va a hacer peores profesores, si bien en algunos se puede observar una inclinación excesiva y esa tendencia que todos tenemos por enfatizar ciertos aspectos de un tema cuando lo estudiamos intensa y abstractamente. Pero para la mayoría de ustedes una mirada general es suficiente, siempre y cuando ésta sea verdadera y esté escrita en la palma de la mano.

Lo que los profesores menos necesitan es sentir que deben contribuir a la ciencia de la psicología. Me temo que algunos entusiastas por el estudio de los niños les han impuesto un lastre con esta idea. Por favor, dejen que continúe la investigación acerca de los niños, ya que está refrescando nuestro conocimiento. Hay profesores que encuentran un goce espontáneo en fichar sílabas, escribir observaciones, hacer estadísticas y computar los porcentajes. Sin duda, los estudios acerca de la niñez van a enriquecer nuestras vidas. Los resultados estadísticamente comprobados pueden ser valiosos, y si las anécdotas y observaciones nos permiten relacionarnos más íntimamente con nuestros estudiantes tanto mejor. Nuestros ojos y oídos se agudizan para discernir procesos en el niño acerca de los cuales hemos leído, ya que de otra forma no habríamos reparado en ellos. Pero, por favor, dejemos que los profesores sean lectores pasivos si así lo prefieren, y se sientan libres de no tener que contribuir al conocimiento general. Que esto no sea un deber para quienes no les produce más que aburrimiento, o quienes no sienten ninguna vocación por ello. No puedo estar más de acuerdo con nuestro colega, el profesor Munsterberg, cuando afirma que la actitud del profesor hacia el niño, siendo concreta y ética, es positivamente opuesta a la del observador psicológico, la cual es abstracta y analítica. Si bien algunos pueden ejercer ambas actividades con éxito, para la mayoría de nosotros es complicado.

Lo peor que puede pasarle a un buen profesor es sentirse mal acerca de su actividad porque se siente un caso perdido como psicólogo. Los profesores ya tienen demasiado trabajo. Cualquiera que les añada más carga es un enemigo de la educación. Un mal sentimiento hace más pesada cualquier actividad y el estudio del niño, y otros aspectos de la psicología pueden generar mala conciencia en muchas mentes de profesores inocentes. Estaría agradecido si lo que he indicado

ayudara a descargar a quién tenga una mala conciencia; si es que algunos de ustedes la tienen es, sin duda, fruto de la mistificación de la cual ya me he quejado. El mejor profesor puede ser quien menos contribuya al estudio del niño, y el que más contribuya puede ser el peor profesor. Esto es un hecho.

Considero que todo lo anterior debería ser la actitud general más razonable del profesor hacia el tema que ocupará nuestra atención.

Capítulo II

El flujo de la conciencia

Dije ya que los elementos generales de la mente y la forma en que ésta trabaja son todo lo que el profesor necesita conocer para sus propósitos.

Ahora, el dato principal que estudia la psicología (la ciencia de la mente) es también su dato más general. Este es que en cada uno de nosotros, cuando estamos despiertos o dormidos, la conciencia siempre está activa en algún grado. Hay un flujo, una sucesión de estados (olas o campos, como ustedes quieran llamarlos) de conocimiento, sensaciones, deseos, deliberaciones, etc., que constantemente atraviesan y vuelven a atravesar por nuestra mente, y son la fuente de nuestra vida interior. La existencia de este flujo es el primer dato y su naturaleza y origen son el problema esencial de nuestra ciencia. En tanto podamos clasificar estos estados o campos de conciencia, anotar y describir su naturaleza, analizar sus contenidos y los elementos de que está constituida, y establecer sus secuencias, estamos en el nivel descriptivo o analítico. En tanto nos preguntemos de dónde vienen, o por qué son como son, nos encontramos en el nivel explicativo.

En estas conversaciones he excluido completamente las preguntas del nivel explicativo. Debo indicar que, fundamentalmente, no sabemos de dónde vienen los estados de conciencia o por qué se constituyen como lo hacen. Sabemos que acompañan a nuestros estados mentales y que sus formas precisas están determinadas por nuestras experiencias pasadas y nuestra educación. Pero si nos preguntamos cómo la mente las condiciona no tenemos ni la más remota respuesta que entregar; y si preguntamos cómo la educación moldea la mente sólo podemos dar una idea abstracta y en términos presumibles. Por otra parte, si decimos que son producto de un ser espiritual llamado "alma", el cual responde a nuestros estados cerebrales por medio de estas formas particulares de energía espiritual, nuestras

palabras nos serían familiares, es cierto, pero creo que estarán de acuerdo conmigo en que carecen de claridad. La verdad es que no sabemos las respuestas a las preguntas del nivel explicativo, si bien en algunas orientaciones de la investigación hay especulaciones promisorias. Para nuestro propósito actual yo las descartaré por completo y voy a volver al nivel descriptivo. A esto me refería cuando dije, hace un momento, que no hay una “nueva psicología” que merezca ese nombre.

Tenemos entonces “campos de conciencia”, este es el primer dato general; y el segundo es que estos campos concretos de conciencia son siempre complejos. Contienen sensaciones de nuestro cuerpo y de los objetos que nos rodean, memorias de experiencias pasadas y pensamientos de cosas distantes, sentimientos de satisfacción e insatisfacción, deseos y aversiones, y otras condiciones emocionales, junto a determinaciones de la voluntad, en múltiples formas de combinación.

En la mayoría de nuestros estados de conciencia concretos toda esta gama de ingredientes se encuentra simultáneamente presente hasta cierto punto, si bien la proporción relativa de cada una sobre la otra es cambiante. Un estado nos parecerá que está compuesto casi exclusivamente de sensaciones, otro más que nada de recuerdos, etc. Pero alrededor de la sensación, si se observa cuidadosamente, se encontrará siempre un margen (borde) de pensamiento o voluntad, y alrededor del recuerdo un margen o penumbra de emoción o sensación.

En la mayoría de nuestros campos de conciencia se encuentra un núcleo de sensación que es muy pronunciado. Usted, por ejemplo, en este momento —si bien está pensando y sintiendo—, está obteniendo a través de la vista sensaciones acerca de mi cara y mi figura, y a través de sus oídos las sensaciones de mi voz. Las sensaciones son el “centro” o el “foco”, y los pensamientos y sentimientos el “margen” de su actual campo de conciencia.

Por otra parte, algún objeto del pensamiento —una imagen distante, por ejemplo— puede haberse situado en el foco de su atención mental aun mientras yo hablo: su

mente, en síntesis, se ha alejado de esta conferencia; en ese caso, las sensaciones que le produce mi cara y mi voz, si bien no ausentes completamente de su campo de conciencia, pueden estar ocupando un espacio muy débil y marginal.

Nuevamente, para considerar otra variación, alguna sensación de su propio cuerpo puede haber pasado de un estado marginal a uno focal, mientras yo hablo.

Pienso que las expresiones “objeto focal” y “objeto marginal”, propuestas por Lloyd Morgan, no requieren de mayor explicación. Su distinción es muy importante y son los primeros términos técnicos que les voy a pedir que recuerden.

En las mutaciones sucesivas de nuestros campos de conciencia, el proceso por el cual uno se disuelve hacia otro es generalmente muy gradual, y pueden ocurrir todo tipo de redistribuciones internas de su contenido. A veces el foco cambia muy poco y el margen se altera rápidamente. A veces el foco y el margen se intercambian de lugar. A veces ocurren también alteraciones abruptas de todo el campo. Es difícil dar una descripción exacta. Todo lo que sabemos es que, fundamentalmente, cada campo tiene una unidad práctica para su poseedor, y que de esta forma práctica los clasificamos como un estado de emoción, perplejidad, sensación, pensamiento abstracto, de la voluntad, etc.

Vaga y difusa como puede ser la descripción acerca de nuestro flujo de conciencia es, al menos, libre de error y de conjeturas e hipótesis. Una escuela influyente de psicología, tratando de evitar títulos precipitados, ha propuesto presentar las cosas más exactas y científicas haciendo un análisis más preciso. Los variados campos de conciencia, de acuerdo con esta escuela, resultan de un número definido de estados mentales, mecánicamente asociados a un mosaico o químicamente combinados. De acuerdo a algunos pensadores —como Spencer, por ejemplo, o Taine— al final éstos se resuelven a sí mismos en pequeñas partículas psíquicas, o átomos o “elementos de la mente”, de los cuales emanaría todo lo que sabemos acerca de los estados mentales. Locke introdujo esta teoría vagamente. Ideas de sensaciones o reflexiones, como el las llamó, serían los ladrillos que componen nuestra estructura

mental. Si debo referirme a esta teoría nuevamente, la denominaré teoría de las “ideas”, pero trataré de manejarme lejos de ella. Por el momento es una conjetura que puede ser cierta o falsa, y para nuestros propósitos prácticos como profesores, la menos pretenciosa explicación acerca del flujo de la conciencia, con sus olas y/o campos en permanente estado de cambio, es suficiente⁴.

⁴ A la luz de las expectativas que existen en el extranjero respecto de la “nueva psicología”, es ilustrativa esta inusual confesión de su fundador Wundt después de treinta años de trabajo experimental:

“El servicio que puede ofrecer (el método experimental) consiste esencialmente en perfeccionar nuestra observación interior, o mejor, como yo pienso, en hacer esto verdaderamente posible de manera exacta. Bien, ¿ha entregado nuestra experimentación en auto observación, así comprendida, algún resultado de cierta importancia? No podemos responder en términos generales a esta pregunta, porque en el estado incompleto de nuestra ciencia, no existe aun, al interior de las diversas líneas de investigación, un cuerpo único aceptado universalmente acerca de la doctrina psicológica [...] en esta discordia de opiniones (comprensible por lo demás al momento de un desarrollo incierto y creciente) cada investigador puede responder sólo individualmente por los aportes que este nuevo método le ha proporcionado. Si tuviera que referirme a lo que ha significado para mí este método experimental de investigación en psicología, y en qué consiste, debo señalar que me ha proporcionado una forma totalmente nueva de reconocer nuestros procesos interiores. He aprendido, a través de los logros, a reconocer una mirada de los datos que demuestran la capacidad creativa y de síntesis de la mente [...] a partir de mis experimentos acerca de las relaciones con el tiempo [...] obtuve una mirada interior acerca de la unión de todas las funciones psíquicas usualmente divididas artificialmente a través de denominaciones y conceptos —como los conceptos de ideas, voluntad, sensaciones—, y observé la indivisibilidad y homogeneidad en todas las fases de la vida mental. Los estudios cronométricos acerca de los procesos de asociación finalmente me demostraron que la noción de diferentes imágenes mentales (*reproducierten Vorstellungen*) era una de esas denominaciones que, al momento de ser estampadas con un nombre, entran en el espacio de la ficción no existente en la realidad. Comprendí que el concepto de “idea” es un proceso que no se disuelve menos que una sensación o un acto de la voluntad y comprendí que la antigua doctrina de la asociación de ideas no se puede sostener más [...] Además de esto, la observación experimental entregó información acerca del espectro de la conciencia, la rapidez con que ocurren algunos procesos y los datos numéricos exactos acerca de algunos procesos psíquicos. Sin embargo, puedo afirmar que estos últimos resultados son un subproducto insignificante y de ninguna manera lo importante.” *Über psychische Causalität und das Princip des psychophysischen Parallelismus. Philosophische Studien*, X (1894), 122-124.

Todo este párrafo debe ser consultado. Según lo interpreto, es una referencia completa de una definición vaga acerca del flujo de la conciencia y una renuncia a nuestro objetivo, aún tan industriosamente llevado a cabo en los libros, para cercenar “la mente” en unidades ya sea por su composición o por sus funciones, enumerándolas y etiquetándolas.

Capítulo III

El niño como organismo de comportamiento

Deseo continuar con la descripción acerca de las particularidades del flujo de la conciencia, preguntando si es posible, de alguna forma, determinar sus distintas funciones. Desde luego observamos que tiene dos cometidos obvios: lleva al conocimiento y a la acción. ¿Podemos decir cuál de estas dos funciones es más importante? Aquí surge una divergencia histórica de opiniones. Generalmente, la creencia popular ha sido que los procesos mentales de una persona se observan en su vida práctica. Pero los filósofos han dicho lo contrario. “La gloria suprema del hombre —han manifestado— se encuentra en el ser racional, cuyo sentido es conocer la verdad absoluta, eterna y universal”. Los usos del intelecto para propósitos prácticos están subordinados a lo primero. “La vida teórica” es el propósito de su alma.

Nada puede tener consecuencias más distintas en nuestra actitud personal que el partido que tomemos respecto de cada una de estas posturas, enfatizando el ideal práctico o el teórico. Si aplicamos el último caso, la abstracción de las emociones y pasiones y un cierto retiro respecto de los asuntos humanos sería no sólo perdonable, sino que valorado; y todo lo que significa quietud y contemplación sería considerado el camino apropiado para guiarnos hacia la más alta perfección humana. Por otra parte, si enfatizamos el ideal práctico el hombre contemplativo sería considerado un ser humano a medias, ya que la gloria de nuestra raza estaría en la pasión y en los recursos que son producto de las emociones, una victoria concreta sobre los poderes del mal en esta tierra, el cual sería el equivalente a cualquier cultura espiritual pasiva, y la conducta la prueba de toda educación que merezca llamarse tal.

Es imposible esconder el hecho de que en la psicología de nuestro tiempo el énfasis se está traspasando desde la función puramente racional de la mente, desde Platón y Aristóteles —y podríamos decir desde donde toda la tradición clásica de la filosofía la había situado—, hacia la tan poco valorada vida práctica. La teoría de la evolución es responsable de esto. El hombre, según debemos creer hoy en día, ha evolucionado desde ancestros infrahumanos, en los cuales la razón pura casi no existía, o sólo en alguna medida, y cuya mente, si es que ésta tuvo una función, habría sido un órgano que permitía adaptar los movimientos a las impresiones causadas por los impactos del entorno, de manera tal de sobrevivir. La conciencia parecería haber tenido entonces como función principal, en primer lugar, ser una característica biológica agregada, de perfección —que no cumpliría ninguna función de utilidad— e inexplicable fuera de esta consideración.

En lo profundo de nuestra naturaleza estas bases biológicas de nuestra conciencia persisten claramente y con la misma fuerza hoy en día. Nuestras sensaciones están aquí para atraernos o alejarnos, nuestra memoria para prevenirnos o animarnos, nuestros sentimientos para incitarnos y nuestros pensamientos para controlar nuestro comportamiento, todo ello con el propósito de que logremos desarrollarnos e instalarnos en esta tierra. Cualquier percepción metafísica o sentimiento estético que llevemos en nuestro interior puede ser comprendido, desde este punto de vista, como una parte de las funciones incidentales que necesariamente acompañan el trabajo de una máquina tan compleja.

Debo solicitarles por el momento —sin querer ni por un minuto cerrar esta cuestión teórica, sino simplemente porque me parece el punto de vista que puede tener una utilidad práctica para ustedes como profesores— que adopten conmigo, durante éstas conferencias, la visión biológica de nuestra especie como ya la he expresado, y pongan énfasis en el hecho de que el hombre/mujer, además de todo lo que pueda ser, es primariamente un ser práctico, cuya mente se le ha dado para ayudarlo a adaptarse a esta vida terrena.

En el estudio de cualquier tema debemos empezar con la cara profunda de la pregunta que nos hemos planteado, haciendo en un principio abstracción de todo lo demás y luego, gradualmente, nos corregimos a nosotros mismos agregando los aspectos en principio negados para completar el caso. Nadie cree más fuertemente que yo, que lo que nuestros sentidos conocen como "este mundo" es sólo una porción de lo que es nuestra mente. Sin embargo, porque esta es la porción principal de su objeto, es el *sine qua non* de todo lo demás. Si ustedes captan estos datos podrán proseguir tranquilamente hacia el estudio de otras regiones de la mente. Ya que el tiempo que estaremos juntos es corto prefiero ser elemental y fundamental en vez de completo, por lo que les propongo retener este punto de vista ultra simple.

Las razones que tengo para llamar tan esencial y fundamental a este punto de vista las puedo explicar fácilmente.

En primer lugar, a través de esta visión biológica de nuestra especie se puede comprender mejor de una manera continua la psicología animal y humana. Para algunos de ustedes, probablemente, este no es un argumento muy atractivo, pero a muchos les hará sentido.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que la acción mental está condicionada por la acción del cerebro, que corre paralela a la primera. Pero el cerebro, de acuerdo a como lo comprendemos, se nos ha dado para el comportamiento práctico. Cada corriente que entra en él desde la piel, los ojos, o los oídos, corre hacia fuera, nuevamente, a través de los músculos, las glándulas o vísceras, y ayuda al animal a adaptarse al medioambiente desde donde entró la corriente. Por lo tanto, esta visión generaliza y simplifica nuestro punto de vista para comprender la vida del cerebro y la vida mental con un propósito único y fundamental.

En tercer lugar, las funciones de la mente que no dicen relación directa con el medioambiente (las utopías éticas, visión estética e introspecciones acerca de las

verdades eternas y combinaciones lógicas de todo tipo) no las podría llevar a efecto un individuo humano a menos que el cerebro que las produce fuera capaz también de crear productos más prácticos de gran utilidad. Ellos son los más esenciales o, a lo menos, los que tienen resultados más primordiales.

En cuarto lugar, las actividades no esenciales —no prácticas— están en sí mismas más conectadas con nuestro comportamiento y nuestra adaptación al medioambiente de lo que pueda parecer a primera vista. Ninguna verdad, independientemente de lo abstracta que sea, se percibe sin afectar en algún momento nuestra acción terrenal. Ustedes deben recordar que cuando aquí hablo de acción me refiero al más amplio sentido de la palabra: hablar, escribir, decir sí o no, a tendencias desde las cosas y hacia las cosas, y determinantes emocionales, y me refiero a ellos en un sentido de futuro y de actualidad.

En el presente inmediato, mientras hablo con ustedes y ustedes me escuchan, puede parecer como que no sucede acción alguna. Ustedes lo pueden llamar un proceso netamente teórico, sin resultado práctico alguno. Pero debe tenerlo. No puede ocurrir y no afectar vuestra conducta. Quizás no hoy, pero en algún día en el futuro ustedes van a responder a alguna pregunta de manera diferente como consecuencia de lo que están pensando ahora. Alguno de ustedes será guiado por mis palabras hacia otras vetas de indagación o búsqueda, hacia la lectura de otros libros. Todo ello desarrollará su opinión, ya sea a favor o en contra de mis palabras. Su opinión será expresada y recibirá críticas de otros en vuestro entorno, y afectará la impresión que ellos se lleven de él. No podemos escapar de nuestro destino, el cual es práctico, ya que nuestras facultades más teóricas se desplazan hacia la acción.

Estos pocos argumentos probablemente les pavimenten el camino para que le den su consentimiento a mi propuesta. Como profesores, pienso sinceramente que va a ser una concepción suficiente para comprender el fenómeno psicológico de la juventud, que les es entregado a su inspección si lo consideran desde el punto de vista de su relación con la conducta futura de su poseedor. Suficiente, de todas

maneras, como una primera concepción y una concepción central. Ustedes deberían considerar su función profesional como si consistiese principal y esencialmente en entrenar al estudiante para la conducta, considerando "conducta" no en el sentido estrecho de sus acciones y maneras, sino que en el más amplio sentido posible, que incluye cualquier reacción apta, o ajustada o correcta, como respuesta a las circunstancias en las cuales se pueda encontrar en las vicisitudes de la vida.

La reacción puede muchas veces ser negativa: no hablar, no moverse es uno de nuestros deberes más importantes en alguna emergencia práctica. "Tendrás que controlarte, renunciar, abstenerte", esto requiere muchas veces de un gran esfuerzo y voluntad, y, psicológicamente hablando, es tanto una acción nerviosa como una descarga motora.

Capítulo IV

Educación y conducta

En nuestra conferencia anterior establecimos los límites de un concepto muy simple de lo que significa la educación. En ese último análisis, ésta consiste en la organización de los recursos del ser humano, de sus poderes sobre su conducta, lo que le preparará y entrenará para el mundo social y físico. Una persona no educada es una que sólo está preparada para las circunstancias más habituales. Por el contrario, una que es educada es capaz de reaccionar prácticamente —a través de lo que su memoria ha guardado para él y de los conceptos abstractos que ha adquirido— en circunstancias nuevas en las cuales nunca estuvo. La educación, por lo tanto, no puede ser mejor descrita que como la organización de los hábitos de conducta adquiridos y las tendencias al comportamiento.

Para ilustrarlo, usted y yo somos educados, de diversa manera cada uno, y mostramos nuestra educación en este momento presente a través de diferentes conductas. Sería imposible para mí, con mi mente técnica y profesionalmente organizada como la tengo, y con el estímulo óptico que me da vuestra presencia, permanecer sentado aquí enteramente silencioso e inactivo. Algo me dice que se espera que yo hable, y debo hablar; algo me impulsa a continuar hablando. Mis órganos de articulación están continuamente activados por corrientes hacia fuera, con las corrientes pasando hacia mi interior, por mis ojos hacia mi educado cerebro, y me ponen en movimiento; y los movimientos particulares de estos órganos tienen su forma y orden determinados por el entrenamiento de todos mis años pasados de dar clases y leer. Su conducta, por otra parte, parece ser puramente receptiva e inactiva —dejando de lado aquellos de ustedes que parecen estar tomando notas. Ya con el sólo hecho de escuchar podemos decir que tienen una determinada conducta. Todas las tensiones musculares de su cuerpo se distribuyen de una manera peculiar a medida que me escuchan. Su cabeza, sus ojos, están fijos de una manera característica. Y cuando la conferencia haya

concluido, inevitablemente su conducta cambiará; como dije anteriormente, ustedes pueden ser guiados diferentemente en alguna emergencia en la sala de clases por las palabras que ahora yo dejo caer. Del mismo modo ocurrirá con las impresiones que dejen en sus alumnos. Ustedes deberían buscar que cada una de ellas lleve al estudiante a la adquisición de capacidades de comportamiento emocional, social, kinestético, vocal, técnico, o cualquier otro. Si este es el caso, deberán sentirse dispuestos, de una manera general y sin sutileza, a ver que el objetivo de esta conferencia acerca de la concepción biológica de la mente es algo que se nos ha dado para fines prácticos. Esta concepción va a cubrir la mayor parte de su trabajo educacional.

Si reflexionamos acerca de los diferentes ideales de la educación que están de moda en los diferentes países, vemos que a lo que cada uno de ellos aspira es a organizar las capacidades para la conducta. Esto es obvio en Alemania, donde explícitamente el objetivo de la educación superior es el de convertir al estudiante en un instrumento para continuar con el avance científico. Las universidades alemanas están orgullosas de la cantidad de jóvenes especialistas que titulan año a año, no necesariamente hombres de una determinada fuerza de intelecto, sino que entrenados para hacer investigación, de manera tal que, cuando su profesor les entregue datos históricos o filológicos para preparar una tesis, o antecedentes para un poco de trabajo de laboratorio —con una indicación general respecto del mejor método a usar—, ellos puedan ir por sí mismos a trabajar con los aparatos correctos y consultar fuentes de una manera determinada, para agregar una nueva verdad que valga la pena al conocimiento humano sobre ese tópico. Poco más que eso es lo que se reconoce en Alemania como un título académico, a través del cual la persona demuestra ser un buen instrumento de investigación.

En Inglaterra, a primera vista puede parecer como si la educación superior en universidades tuviese el objetivo de generar ciertos tipos de carácter, más que el desarrollo de lo que uno llamaría la “dinámica de eficiencia científica”. El profesor Jowett, cuando se le preguntó que podía hacer Oxford por sus estudiantes, se dice que respondió: “Oxford le puede enseñar a un caballero inglés como se es un

caballero inglés". Pero si usted pregunta que significa ser un caballero inglés, la respuesta gira en torno a una conducta y comportamiento determinado. Un caballero inglés es un conjunto de reacciones calificadas y específicas, una criatura que, a través de todas las emergencias de la vida, tiene su línea de conducta distintiva, marcada para él de antemano. Aquí, como en otras circunstancias, Inglaterra espera que cada hombre cumpla con su deber.

Capítulo V

La necesidad de reacciones

Si todo lo anterior es cierto, entonces inmediatamente emerge un aforismo general que debería, por lógica, dominar toda la conducta del profesor en la sala de clases. *Ninguna recepción sin reacción, ninguna impresión sin su correspondiente expresión.*

Esta es la gran máxima que el profesor no debería olvidar nunca.

Una impresión que fluye sencillamente al interior de los ojos u oídos del estudiante y que de ninguna manera modifica su vida activa es una impresión perdida. Es fisiológicamente incompleta, no deja fruto en el sentido de una capacidad adquirida. Una mera impresión falla si no produce un efecto en la memoria; ya que para permanecer enteramente como parte de la adquisición de esta facultad debe ser parte de todo el ciclo de nuestro funcionamiento. Sus consecuencias motoras son inevitables. Algún efecto como consecuencia de una actividad debe retornar a la mente en la forma de una sensación de haber actuado y conectarse con la impresión. Las impresiones más durables son aquellas acerca de las que hablamos o por las que actuamos, o de otro modo ellas se convulsionan internamente.

Los viejos métodos pedagógicos de aprender las cosas de memoria y por recitación, como loro, en la sala de clases se asentaban en la verdad de que la cosa meramente leída o escuchada, y nunca verbalmente reproducida, conlleva la más débil adhesión en la mente. Recitar o reproducir verbalmente es un tipo importante de conducta reactiva en nuestras impresiones. Es de temer que se considere la recitación tipo loro como el principio y el fin de la instrucción, pero no es menos cierto que el gran valor de la recitación verbal como un elemento de entrenamiento se ha olvidado demasiado en nuestros días.

Cuando vemos los modernos métodos pedagógicos nos damos cuenta cómo se ha extendido enormemente el campo de la enseñanza a través de objetos y actividades concretas, que son la gloria de nuestras escuelas contemporáneas. La recitación verbal es útil pero no suficiente. Las palabras del estudiante pueden estar correctas, pero los conceptos que les corresponden en su mente pueden ser total y funestamente erróneos. En una escuela moderna, por lo tanto, esta es sólo una pequeña parte de lo que se exige al estudiante. Éste debe mantener cuadernos, hacer dibujos, planos, mapas, tomar medidas, entrar en un laboratorio y hacer experimentos, consultar con autoridades y escribir ensayos. Debe hacerlo a su manera, aunque aquello le resulte irrisorio a los profesores (como cuando titulan sus proyectos de curso “trabajo original de”), pero esta es, sin embargo, la mejor manera de preparar al estudiante para que posteriormente logre hacer un trabajo original.

La mejora más colosal que hemos visto en los últimos años en las escuelas secundarias se encuentra en la introducción de manuales de entrenamiento o capacitación. No porque ello va a permitir que tengamos más personas habilitadas para el trabajo práctico en oficios con mayores competencias, sino porque nos va a entregar ciudadanos con una fibra intelectual completamente diferente. El trabajo práctico de laboratorio y de taller genera el hábito de la observación, un conocimiento de la diferencia entre precisión y vaguedad, y una perspicacia para observar la complejidad de las cosas de la naturaleza. Lo inapropiado de enseñar sólo abstracciones verbales de los fenómenos reales, es que, una vez absorbidas por la mente, éstas se mantienen como posesiones valiosas para la vida entera. Tenemos que asegurarnos de que la comprensión de los conceptos y fenómenos sea correcta. Porque al hacer una cosa usted debe hacerla definitivamente correcta o definitivamente incorrecta. El hacer es honesto, ya que cuando usted se expresa mediante realizaciones y no a través de palabras es imposible disimular su ambigüedad o ignorancia. Y ello se transforma en un hábito de autosuficiencia, mantiene el interés y la atención alegremente comprometidos y reduce las funciones disciplinarias del profesor al mínimo.

De los diferentes sistemas de enseñanza práctica, por lo menos en lo que respecta al trabajo con la madera, el sistema Sueco Sloyd —si es que debo opinar acerca de esto— me parece lejos el mejor, psicológicamente hablando. Afortunadamente, los métodos de formar por competencias a través de manuales están siendo lenta pero persistentemente introducidos en todas nuestras grandes ciudades; pero todavía hay una inmensa distancia que atravesar antes de hayan logrado la extensión que deberían finalmente tener.

Ninguna impresión sin expresión. Si esto es así, entonces este es el primer fruto pedagógico de nuestra concepción evolucionista de la mente como un elemento instrumental para la conducta correctamente adaptada. La expresión en sí misma vuelve a nosotros, como decía hace un momento, en la forma de una impresión de más largo plazo. Esto es, la impresión de lo que hemos hecho. Recibimos entonces noticias perceptibles de nuestra conducta y sus resultados. Oímos las palabras que hemos dicho, sentimos la forma en que lo expresamos y leemos en los ojos de nuestro interlocutor el triunfo o el fracaso de nuestra conducta. Esta ola de retorno de la impresión causada pertenece a la parte final de toda la experiencia, y una palabra acerca de su importancia no debe quedar fuera de la sala de clases.

Parece natural decir que, después de actuar, normalmente recibimos una impresión acerca de nuestra acción, y es bueno que el estudiante reciba este efecto en la mayoría de las circunstancias posibles. No obstante, en las escuelas, donde las evaluaciones y los otros tipos de expresiones de los resultados de su trabajo escolar no son frecuentes, el estudiante se frustra y se queda con la sensación de algo incompleto e inseguro. Y hay quienes defienden este sistema para estimular al estudiante a trabajar por trabajar, y no por una recompensa externa. Desde luego, en este caso —como en otros— la experiencia concreta debe prevalecer por sobre las deducciones psicológicas. Pero estas últimas sugieren que la ansiedad de nuestro estudiante por saber cuán bien lo hace se aviene a lo que hemos indicado acerca de que es necesaria la culminación del proceso que hemos descrito, y no debería ser nunca detenida excepto por motivos muy atendibles.

Por lo tanto, comuniquen siempre oportunamente al estudiante los resultados de sus trabajos, a menos que en algún caso individual ustedes tengan razones importantes para no hacerlo.

Capítulo VI

Impulsos innatos e impulsos adquiridos

Ya estamos completamente iniciados en la concepción biológica del ser humano por la que hemos optado. El hombre es un organismo destinado a reaccionar ante las impresiones que le afectan desde el ambiente. Su mente está ahí para ayudarlo a determinar sus reacciones y el propósito de su educación es que éstas sean numerosas y perfectas. *Nuestra educación significa, en síntesis, un poco más que una cuantía de posibilidades de reacción, adquiridas en el hogar, en la escuela, o en el quehacer diario de la vida. La misión del profesor es la de supervisar este proceso a medida que el estudiante lo adquiere.*

Siendo este el caso, inmediatamente voy a señalar un principio que subyace a todo el proceso de adquisición y que gobierna toda la actividad del profesor. El cual es: *Cada reacción adquirida es, por regla general, o una cuña sobre un impulso innato o un sustituto para un impulso innato que se intentaba provocar.*

El arte del profesor consiste en inducir la sustitución o la cuña; y para tener éxito en este arte se supone un conocimiento apropiado acerca de los impulsos innatos.

Si el niño no tuviera un bagaje de impulsos innatos el profesor no tendría ningún poder sobre su atención o conducta. Usted puede llevar a un caballo hacia el agua, pero usted no puede hacer que tome agua; y de la misma forma usted puede llevar a un niño a la sala de clases, pero usted no puede hacer que aprenda las cosas nuevas que desea impartirle. A excepción de que usted lo atraiga desde el primer momento a través de algo que lo haga reaccionar innatamente. El debe dar el primer paso. El debe *hacer* algo antes de que usted lo conquiste. Ese algo que el niño hace por sí mismo puede expresarse a través de una buena o mala reacción. Una mala reacción es mejor que ninguna, ya que si es mala usted puede atraerlo

con argumentos que le despierten para que pueda ver su error. Pero imagínese un niño tan sin vida que no reaccione de ninguna manera ante el profesor. Entonces, ¿cómo podría usted dar el primer paso hacia su educación?

Para hacer este concepto abstracto más concreto asumamos que estamos formando a un niño para que tenga buenos modales. El niño trae impulsos innatos que le llevan a arrebatar cualquier cosa que le atraiga y a dejarla cuando se le reta; a llorar si se le corrige, a sonreír cuando se le habla y a imitar nuestros gestos.

Suponga ahora que usted se acerca al niño con un nuevo juguete de regalo. Al momento que lo ve desea arrebatarlo. Usted no se lo permite, se lo quita y él llora. Entonces usted toma el juguete, sonrío y le dice: "pídemelo correctamente". El niño deja de llorar, le imita, recibe su juguete y balbucea de placer, y ese pequeño ciclo se completa. Usted ha sustituido el impulso innato de arrebatar por un impulso adquirido de pedir cuando la impresión ha llegado correctamente.

Ahora si el niño no tuviera memoria, el proceso no sería educativo. No importaría cuantas veces usted entrara con el juguete y la misma serie de reacciones ocurrirían una y otra vez, cada una con su propia impresión. Ver, agarrar, llorar, oír, preguntar, recibir, sonreír. Pero, porque tiene memoria, el niño en el instante que va a agarrar recuerda la experiencia anterior (el reto y la frustración), recupera la idea de pedirlo y el premio, lo que inhibe el impulso de agarrar, y lo sustituye por uno nuevo, y busca su juguete inmediatamente sin pasar por cada una de las fases anteriores. Si los impulsos de agarrar de un niño son muy fuertes y si su memoria es pobre serán necesarias muchas repeticiones hasta que esta reacción adquirida pase a ser un hábito; pero en un niño corrientemente dispuesto bastará con sólo una experiencia.

Uno puede fácilmente representarse todo el proceso con un diagrama del cerebro. Un diagrama de este tipo puede ser poco más que una traducción simbólica de la experiencia inmediata en términos espaciales, y puede ser útil, por lo que lo propongo.

La figura 1 muestra los caminos de los cuatro actos reflejos que ejecutan los centros instintivos. Las líneas puntuadas son las que llevan desde ahí hacia los centros más altos y los conectan, éstas representan el proceso de la memoria y asociación que las reacciones imprimen en los centros más altos a medida que tienen lugar.

Figuras pp738

La figura 2 representa el resultado final. La impresión a través de la vista despierta la cadena de la memoria y la única reacción que ocurre es el pedir correctamente y la sonrisa. El recuerdo del reto, conectado con el centro de actividad 2 inhibe el agarrar y lo aborta, por lo que es representado sólo por una línea intermitente de descarga que no llega a término. Lo mismo ocurre con la reacción del llanto. Ésta es algo así como un cortocircuito por donde la corriente corre desde los altos centros de ver y sonreír. Pedir y sonreír sustituyen a las reacciones originales de llorar y agarrar y se transforman en la respuesta inmediata cuando el niño ve un objeto deseable en las manos de alguna persona.

Lo primero que el profesor debe entender, entonces, son las tendencias a los impulsos innatos —que son los impulsos e instintos de la niñez— de manera tal que ello le permita sustituir unos por otros y motivarlo hacia nuevos objetos.

Se dice, frecuentemente, que el hombre se distingue de los animales por tener un repertorio mucho menor de instintos e impulsos innatos que éstos, pero este es un gran error. El hombre, desde luego, no tiene los maravillosos instintos para poner huevos que otros animales tienen, pero, si lo comparamos con los mamíferos, estamos obligados a confesar que es atraído por una mayor cantidad de objetos que cualquier otro mamífero y que sus reacciones ante estos objetos son características y altamente determinados. Los monos, y particularmente los antropoides, son los únicos seres que se le acercan en curiosidad analítica y en extensión de la capacidad de imitación. Sus impulsos instintivos, es cierto, se sobreponen por sobre las reacciones primarias, dada su superioridad de razonamiento, por lo que el hombre pierde sus instintos innatos. Pero la vida del instinto está sólo disfrazada en su interior, ya que no la ha perdido. Y cuando los procesos mentales superiores caen en desuso, como ocurre con la demencia e imbecilidad, estos instintos afloran de manera bastante brutal algunas veces.

Por lo tanto, diré algunas palabras respecto de estas tendencias, que pueden ser las más importantes para los profesores.

Capítulo VII

¿Cuáles son los impulsos innatos?

En primer lugar el *miedo*. El *miedo* a ser castigado ha sido siempre la gran herramienta del profesor, y ésta ocupará permanente e inevitablemente un lugar en la sala de clases. Esto es tan familiar para todos nosotros que no es necesario desarrollar más el punto.

Lo mismo ocurre con el *amor* y el deseo instintivo de dar en el gusto a aquellos a quienes amamos. El profesor que logra el amor de sus estudiantes va a obtener resultados que otro profesor con un temperamento más severo nunca obtendrá.

Luego tenemos que referirnos a la *curiosidad*. Esta es una denominación pobre para lo que deseo designar, que es el *impulso hacia una mejor cognición* en toda su extensión, pero creo que ustedes entienden lo que quiero decir. Todo lo que es novedoso para el niño y joven —en el sentido de objetos apetecibles y/o atractivos, particularmente por sus cualidades de penetrar por los sentidos, ya sea por luminosos, vívidos o asombrosos— capta su atención y la mantiene mientras el deseo de saber más acerca del objeto se alivia. En los procesos mentales superiores, en las formas más intelectuales, el impulso para completar la información toma el carácter de curiosidad científica o filosófica. Este instinto, en ambas formas —tanto si es despertado por los sentidos cuanto por el intelecto—, está más vivo durante la niñez y la juventud que en la vida adulta. Los niños están poseídos por la curiosidad acerca de cualquier nueva impresión que cruza en su camino. Sería imposible para un niño escuchar una clase por más de algunos minutos, como están ustedes escuchándome a mí ahora. Los sonidos y las luces del exterior atraerían inevitablemente su atención. Y para la mayoría de las personas en la mitad de su vida, el tipo de esfuerzo intelectual que hace el promedio de los estudiantes de secundaria para aprender álgebra o física está fuera de sus posibilidades. El ciudadano de mediana edad atiende sólo los detalles rutinarios de su trabajo, y verdades nuevas, especialmente cuando implican complejas sucesiones de razonamiento exacto, ya no se encuentran en el abanico de sus posibilidades.

La curiosidad sensacional de la niñez es cautivada mejor por un cierto tipo de objetos, como son los objetos materiales, las cosas que se mueven, los seres vivos, las acciones humanas y los relatos de acciones humanas. Todos ellos ganarán la atención por sobre cualquier planteamiento más abstracto. Aquí nuevamente interviene la ventaja de los métodos de enseñanza a través de actividades prácticas y de entrenamiento manual. La atención del estudiante espontáneamente se vuelca sobre cualquier desafío que conlleva un nuevo objeto material o alguna actividad de alguien. Los primeros recursos del profesor, por lo tanto, deben ser a través del uso de objetos, actos o demostraciones. Podríamos decir que la curiosidad teórica acerca de la relación racional entre las cosas no va a captar la atención del joven

hasta la adolescencia. La esporádica indagación metafísica de los niños respecto de quién hizo a Dios y por qué ellos tienen cinco dedos no corresponde a lo que me estoy refiriendo. Por otra parte, cuando el instinto teórico ha cobrado vida en el estudiante debe iniciarse un orden pedagógico completamente diferente. Razones, causas, conceptos abstractos le llenan de entusiasmo, este es un hecho familiar para cualquier profesor. Y, tanto en su desarrollo afectivo como racional, la curiosidad desinteresada puede ser presentada atractivamente mucho mejor en el joven que en el adulto, en quién este instinto intelectual se ha vuelto torpe porque no puede despertarse nunca a menos que entre en asociación con algún interés personal más egoísta. Sobre esto voy a referirme más adelante.

Imitación. El hombre siempre se ha caracterizado por ser el animal que imita *par excellence*, y cualquier libro de psicología, independientemente de cuan antiguo sea, le ha dedicado algún párrafo a este hecho. Es curioso, sin embargo, que el alcance completo de este impulso haya tenido que esperar hasta estos últimos doce años, más o menos, para ser adecuadamente reconocido. M. Trade inició el camino en un trabajo admirable denominado "*Les Lois de l'imitation*" y en nuestro país los profesores Royce y Baldwin han mantenido el tema vigente con toda la energía que deseamos. De hecho, cada uno de nosotros es lo que es casi exclusivamente por virtud de su capacidad de imitación. Tomamos conciencia de quienes somos al imitar a otros —la conciencia de lo que los otros son está primero— y la percepción que tenemos de nosotros mismos se desarrolla a través de modelos. La riqueza total acumulada por la humanidad —lenguaje, artes, instituciones y ciencias— se traspa de una generación a otra por lo que Baldwin ha llamado "herencia social": sencillamente cada generación imitando a la anterior. No me es posible en este momento detallar las particularidades de este fascinante capítulo de la psicología. A su vez, cuando uno escucha la proposición de Tarde, uno siente cuán verdadero es esto. La invención, en el sentido más amplio del término, y la imitación, son las dos piernas, por llamarlas de alguna forma, sobre las cuales ha caminado la especie humana.

La *imitación* puede imperceptiblemente tornarse hacia el matiz de la *emulación*: el impulso de imitar a otro de manera tal de no parecer inferior, y es difícil delimitar el espacio entre las manifestaciones de ambos impulsos ya que sus efectos están inextricablemente unidos. La emulación es el nervio de la sociedad humana. ¿Por qué están ustedes, mis escuchas, sentados aquí frente a mí? Si nadie que ustedes conocieran hubiese asistido alguna vez a una conferencia, ¿se le habría ocurrido a alguno hacer algo tan fuera de lo común? Probablemente no. Del mismo modo tampoco vendrían sus estudiantes a sus salas de clases si no enviaran simultáneamente los vecinos a sus hijos. Deseamos no estar solos y no ser excéntricos, y tampoco queremos que nos quiten las cosas que a nuestros vecinos les parecen deseables.

En la sala de clases la imitación y la emulación juegan roles vitales. Cada profesor conoce la ventaja de que los niños hagan algunas cosas en grupo. El profesor con más éxito es aquel cuyas maneras son las más deseables de imitar. Un profesor no debería exigir nunca a un estudiante que haga algo que el no puede hacer. “Déjame mostrarte cómo se hace”, es un estímulo incomparablemente mejor que decir: “anda y ve como dice el libro que hay que hacerlo”. Los niños y jóvenes admiran a los profesores con talento. Lo que ellos hacen parece fácil y desean emularlo. Es inútil para un profesor monótono, aburrido o pesado y desvitalizado exhortar a sus estudiantes a despertar y tener interés. El debe tenerlo primero; de tal modo que su ejemplo sea efectivo y no exista la posibilidad de sermonear.

Cada escuela tiene su propia cultura moral e intelectual. Esa tradición se mantiene a través de la imitación y ello se debe, en primer lugar, al ejemplo que dan los profesores y que demuestran los estudiantes mayores de tipo dominante y agresivo, que otros copian, y que se traspasa de año a año, de manera tal que los nuevos estudiantes reconocen el juego casi inmediatamente. Esa cultura cambia muy lentamente, si es que cambia, y siempre bajo la influencia de nuevas personalidades de carácter suficientemente agresivas, quienes logran establecer nuevos modelos que no son completamente copia de los anteriores. Un ejemplo clásico de la cultura escolar es el caso frecuentemente citado de Rugby bajo la administración del Dr.

Arnold. El estampó su propio carácter como modelo en la imaginación de los estudiantes mayores, de quienes se esperaba que imprimieran a su vez los suyos en los más jóvenes. El contagio del genio de Arnold fue tal que se decía que un hombre de Rugby se reconocería a lo largo de su vida por una particularidad de su carácter que había adquirido en su colegio. Es obvio que la psicología, como tal, no puede dar recetas de detalle. Como en tantos terrenos de la enseñanza, el éxito depende fundamentalmente del genio inherente al profesor, la simpatía, el tacto y la percepción que le permiten apoderarse del momento adecuado para entregar el ejemplo correcto.

Entre las reformas metodológicas más recientes se ha comenzado a escuchar un cierto desprecio por la emulación como una forma saludable de acción en la sala de clases. Hace más de un siglo Rousseau, en su *"Emile"*, señaló que no es conveniente la rivalidad entre un estudiante y otro, y estableció que la pasión no debe jugar un papel importante en una educación ideal. "Deja que Emile —decía— nunca se compare con otro niño. Sin rivalidades, ni siquiera en las carreras, tan pronto como encuentre el poder de la razón. Sería cien veces mejor que no aprendiera nada si lo que va a aprender es a través de los celos o la vanidad. Yo marcaría cada año su progreso, y lo compararía con el progreso de los años siguientes. Y le diría: 'Has crecido tantos centímetros; ahí está la fosa que saltaste, ahí está el peso de la carga que levantaste. Ahí está la distancia a la que tirabas una piedra, y ahí la distancia que podías correr sin perder el aliento. ¡Mira cuánto más puedes hacer ahora!' De tal manera que se motive sin tener celos de nadie. El desearía sobreponerse. No veo inconveniente en esta emulación de su antigua manera de ser".

Indudablemente, la emulación de la forma de ser anterior de uno mismo es una manera noble de hacer uso de la pasión por la rivalidad, y tiene un amplio espectro de usos en la formación de los jóvenes. Pero vetar y establecer el tabú de toda posible rivalidad entre los estudiantes puede degenerar en excesos de codicia y egoísmo, si bien nos entrega el sabor del sentimentalismo, e incluso del fanatismo. En el sentimiento de la rivalidad se encuentra la fuente de nuestra manera de ser,

todas las mejoras sociales están en deuda con él. Existe un tipo de rivalidad noble y sana, lo mismo que una mezquina y detestable. Y la forma noble y generosa es frecuente en la niñez. Todos los juegos le deben su gracia y emoción al hecho de que están arraigados en la pasión por la emulación, y son el mejor método para educar acerca de la justicia y la magnanimidad. ¿Puede el profesor darse el lujo de despreciar a este aliado? ¿Debemos pensar seriamente que los premios, distinciones, puntajes y otras manifestaciones de esfuerzo que se fundamentan en la búsqueda de un anhelado reconocimiento de superioridad deberían ser desterrados de nuestras escuelas? Como psicólogo, obligado a prestar atención al carácter profundo y penetrante de la pasión de emulación, tengo que confesar mis dudas.

El profesor sabio utilizará este instinto así como utiliza otros, segundo sus desventajas y recurriendo a él de manera tal de sacar un máximo de ventaja con un mínimo de daño, ya que, después de todo, debemos confesar, al igual que un crítico francés de las doctrinas de Rousseau, que la más profunda fuente de acción en nosotros es la visión de acción en el otro. El espectáculo del esfuerzo es lo que despierta y mantiene nuestro propio esfuerzo. Ningún fondista completamente solo en las pistas encontrará en su propia voluntad el poder de estímulo que le provoca la rivalidad con sus compañeros cuando los siente en los talones. Cuando se desea que un caballo de trote se apure necesitamos un caballo de carrera a su lado para mantener el paso.

De la misma forma que la *imitación* se desliza hacia la *emulación*, así la *emulación* se desliza hacia la *ambición* y ésta se conecta con la *agresividad* y el *orgullo*. Consecuentemente, estas cinco tendencias instintivas conforman un grupo interconectado de factores, difíciles de separar al momento de definir gran parte de nuestra conducta. "Impulsos de la ambición" sería probablemente el nombre más apropiado para todo el grupo.

El *orgullo* y la *agresividad* han sido considerados, por lo general, pasiones indignas de hacer atractivas a los jóvenes, pero en sus formas nobles y más refinadas juegan un papel importante en la sala de clases y en la educación en general, siendo para

algunos caracteres las fuentes más potentes que les orientan al esfuerzo. Respecto de la agresividad no debemos pensar en ella exclusivamente en su forma de expresión física. Puede ser considerada también como una postura a no ser derribado ante cualquier dificultad. Es lo que nos hace sentir perplejos y puestos a prueba por grandes desafíos y es esencial a un carácter emprendedor y vigoroso. Últimamente hemos escuchado acerca de una cierta filosofía más complaciente en educación, en la cual la "motivación" debe ser constantemente despertada para todos los quehaceres y las dificultades deben ser aplacadas. Una pedagogía "soft", es decir, suave, ha tomado el lugar del antiguo sendero escarpado y rocoso hacia el aprendizaje. De este ambiente de aire tibio, el oxígeno que provee el esfuerzo ha quedado al margen. Es absurdo suponer que cada paso de la educación *debe* ser interesante. Muchas veces habrá que apelar al espíritu de lucha. Si permitimos que nuestros estudiantes se avergüencen de su miedo a las fracciones o les permitimos estar "bajoneados" por la ley de caída de los cuerpos, tenemos que avivar su agresividad y su orgullo. Y lo más probable es que prontamente aprenderán a enfrentar las dificultades con una cierta fuerza interior que será una de sus mejores facultades morales. Una victoria lograda en estas etapas y bajo esas circunstancias puede ser el punto de quiebre para mejorar su carácter. Representa las altas expectativas de sus poderes y le servirá en el futuro como un modelo de auto imitación. El profesor que nunca anima este tipo de estímulo en sus estudiantes no utiliza de buena forma este recurso.

El próximo instinto al que me voy a referir es al de *propiedad*, también una de las mejores dotes de nuestra especie. Frecuentemente es la antagonista de la imitación. Es difícil decidir si el progreso social se debe más a la pasión por tener hábitos y cosas, o a la pasión por imitar y adquirir nuevos hábitos y cosas. El sentido de propiedad comienza en el segundo año de vida. Entre las primeras palabras del niño está "mío" y bien lo saben los pobres padres de mellizos que deben comprar todos los juguetes de a pares. La profundidad y el primitivismo de este instinto han recibido un gran descrédito psicológico de antemano desde todas las visiones utópicas de izquierda. Pero la propiedad privada no puede ser empíricamente abolida hasta que haya cambiado la naturaleza humana. Parece que es esencial a

la salud mental el que cada individuo posea algo más allá que sus ropas acerca de lo cual pueda mostrar propiedad, y que sienta que debe defender apasionadamente frente al mundo. Aún aquellas órdenes religiosas que hacen estrictos votos de pobreza han tenido que relajar las reglas a favor del corazón humano. El monje puede tener sus libros y la monja puede tener un huerto e imágenes y cuadros en su pieza.

Para la educación el instinto de propiedad es fundamental y se puede apelar a él de muchas maneras. En la casa el entrenamiento, en lo que se refiere al orden y la limpieza, comienza con las cosas personales del niño. En la escuela la propiedad es particularmente importante en relación con una forma especial de actividad: el impulso por coleccionar. Un objeto que puede no ser muy importante por sí mismo, como una concha de mar, una estampilla, un mapa o un dibujo, va a cobrar interés si llena un vacío en una colección o lleva a completar una serie. Gran parte del trabajo escolar en el mundo, en lo que se refiere a bibliografía y memoria, le debe su interés más a la manera como gratifica el instinto de acumulación y recolección que a cualquier otro deseo que satisface nuestros caprichos después de la racionalidad. El hombre desea una completa recolección de información, desea saber más acerca de un tema que cualquier otra persona, lo mismo que otro desea tener más dólares o más primeras ediciones o más grabados que cualquier otro.

El profesor que puede trabajar este impulso en las tareas escolares es afortunado. Casi todos los niños coleccionan algo. Un profesor con tacto puede lograr que algunos desarrollen el placer de coleccionar libros o mantener una buena recopilación de antecedentes acerca de un tema. Cuando están suficientemente maduros, un profesor puede lograr que comiencen un catálogo o guarden sus dibujos y mapas. Orden, limpieza y método se han ganado entonces instintivamente, junto a los otros beneficios que otorgará la propiedad de que se trate. De hecho, cualquier colección puede ser utilizada por el profesor para despertar un interés que se derive de ella en el niño. El método Sloyd utiliza con mucho éxito este instinto para que el estudiante confeccione una colección de implementos en madera para su uso privado en su casa. Recolectar y coleccionar es

la base de nuestros estudios acerca de la naturaleza y, probablemente, nunca nadie ha logrado ser un buen naturalista si no fue en su niñez y juventud un gran coleccionista.

Otro gran instinto con el cual la sala de clases puede hacer alianza es el de *constructor*. Hasta el octavo o noveno año en que el niño está en la escuela uno podría decir que lo que hace por sobre todo es manipular objetos, explorar cosas con sus manos, hacer y deshacer, armar y desarmar. Desde el punto de vista psicológico, construir y destruir son dos nombres para la misma actividad manual. Ambos significan intervenir y realizar un cambio y observar las consecuencias en cosas externas. El resultado de todo esto es que se produce una íntima familiaridad con los objetos del ambiente, y esa relación con las propiedades de las cosas materiales proporciona, en realidad, los cimientos de la conciencia. Al final, en la mayoría de nosotros, las ideas que tenemos de las cosas y de sus propiedades se limitan a la noción que tenemos de lo que podemos *hacer con ellas*. Un “bastón” significa algo en lo que podemos apoyarnos o con lo que podemos golpear, “fuego” significa algo con lo que podemos cocinar, calentarnos o quemar, “cuerda” significa algo con lo que podemos amarrar cosas. Para la mayoría de las personas estos objetos no tienen ningún otro significado. En geometría, el cilindro, círculo, esfera, se definen por lo que obtenemos a través de ciertos procesos de construcción, lo mismo que girar un paralelogramo por uno de sus lados. Por lo tanto, si el niño conoce muchas formas diferentes de manipular una gran variedad de utensilios, ello le va a permitir crecer con un sentido más alto de confianza en su relación con el mundo que le rodea. Un adulto serio se puede sorprender por las horas de fascinación que un niño puede pasar ordenando sus bloques de madera y luego desordenándolos. Pero la educación sabia sigue la marea, y desde el kindergarten en adelante se dedica gran parte del tiempo, durante los primeros años de educación, a lo que tiene relación con armar y construir y, en general, a la relación del niño con los objetos. No necesito volver a lo que ya he señalado acerca de la superioridad del método pedagógico donde el niño puede experimentar. Este mantiene ocupado al estudiante de una manera muy congruente con los intereses espontáneos de su edad. Lo absorben y le dejan huella bajo la forma de

impresiones durables y profundas. Si comparamos a niños que, en sus primeros años, han recibido una educación con esta metodología con otros a quienes se les ha enseñado exclusivamente a través de textos, éstos últimos tendrán una cierta distancia de la realidad, por decirlo de una manera, serán pálidos, y se sentirán así; y, probablemente, con frecuencia sufrirán un cierto tipo de melancolía de la cual podrían haber sido rescatados a través de una educación más concreta y cercana a la realidad.

Existen otros impulsos, como el amor a la aprobación o la vanidad, la timidez, el ser reservado, acerca de lo cual debemos decir al menos una palabra. Y luego ustedes pueden seguir profundizando fácilmente a través de su propia reflexión sobre este particular. Sin embargo, hay una ley general que se relaciona con la gran mayoría de nuestras tendencias instintivas y que tiene no poca importancia en educación. Tengo que referirme a ella brevemente antes de dejar este tema. Se ha llamado la "ley de transitoriedad en los instintos". Muchas de nuestras tendencias impulsivas maduran en algún período, y si los objetos apropiados se encuentran en ese momento a nuestra disposición se adquieren los hábitos de conducta apropiados y duraderos respecto de ellos. Pero si los objetos no se encuentran a disposición el impulso puede morir antes de que el hábito tenga oportunidad de formarse. Desde luego, puede ser difícil enseñarle a la persona a reaccionar apropiadamente en torno a esas tendencias impulsivas. El instinto de chupar en los mamíferos y el instinto de seguir en ciertos pájaros y cuadrúpedos son ejemplos de esto, y se pierden poco después del nacimiento.

En los niños observamos una maduración de los instintos e intereses en un cierto orden. Gatear, caminar, trepar, imitar los sonidos vocales, construir, dibujar, calcular, literalmente poseen al niño en ese orden, y en algunos mientras dura este dominio puede ser que lo haga de manera frenética o exclusiva. Y luego el interés de cualquiera de estos impulsos puede disiparse por completo. Por cierto que el momento más apropiado pedagógicamente para trabajar el impulso hacia una habilidad y para establecer las bases de un hábito correcto es cuando el impulso innato está en su apogeo. Ampliemos las oportunidades para el deporte, las

aritméticas mentales, el aprendizaje de versos, el dibujo, la botánica, o cualquier otra actividad en el instante que usted tenga motivo para pensar que el niño se encuentra en el momento adecuado. Ese período puede ser corto, pero mientras dura usted puede dejar tranquilamente que los otros deberes del niño pasen a segundo plano. De esta forma economiza tiempo y profundiza en habilidades. Muchos prodigios infantiles, ya sean artísticos o matemáticos, presentan una época de floración de unos pocos meses. Por supuesto no podemos establecer reglas para todo esto. Depende de una aguda observación en cada caso particular y los padres en este respecto tienen una gran ventaja sobre el profesor. De hecho, la ley de transitoriedad tiene pocas posibilidades de aplicarse masivamente en los colegios.

Así es el interesado e impulsivo pequeño organismo psicológico cuyos brotes de acción el profesor debe guiar y a cuyas maneras debe acostumbrarse. El profesor debe conocer estas tendencias innatas y engrosar la experiencia pasiva y activa del estudiante. Debe situarlo frente a nuevos objetos y estímulos y permitirle reconocer los frutos de su comportamiento, ya que el recuerdo del contexto de esas experiencias es el cimiento de su conducta futura cuando reciba nuevos estímulos. Y no sólo la primera impresión. A medida que la vida del estudiante se amplía, se llena cada vez más de todo tipo de recuerdos en su memoria y de asociaciones y sustituciones; pero el ojo acostumbrado al análisis psicológico va a saber discernir, bajo todo eso, el diseño de este sencillo esquema psicofísico.

Le ruego respetar siempre las reacciones innatas, aún cuando usted esté tratando de que supere su relación con otros objetos que quiere sobreponer porque desea hacer las reglas. La mala conducta, desde la perspectiva del arte de enseñar, es un comienzo tan bueno como la buena conducta. De hecho, aunque parezca paradójico, es frecuentemente un mejor punto de inicio que lo que puede ser la buena conducta.

Las reacciones adquiridas deben llevarse al hábito cada vez que sea apropiado. Por lo tanto su atención está invitada a nuestro próximo tema que será el hábito.

Capítulo VIII

Las leyes del hábito

Es vital que los profesores reconozcan la importancia de los hábitos y la psicología puede contribuir mucho a ello. Hablamos, es cierto, de buenos y malos hábitos, pero cuando las personas usan la palabra “hábito” en la mayoría de los casos están pensando en uno malo. Hablan del hábito de fumar o de decir groserías o de tomar bebidas alcohólicas, pero no del hábito de la abstinencia, moderación y del valor. Y la verdad es que nuestras virtudes son hábitos al igual que nuestros vicios. Toda la vida, en tanto es una actividad cotidiana, no es más que un conjunto de hábitos — tanto prácticos como emocionales e intelectuales— sistemáticamente organizados para nuestro bien o nuestro mal y conduciéndonos irremediablemente a través de nuestro destino, cualquiera que este sea.

Ya que los estudiantes pueden comprender esto a una edad relativamente temprana, y ya que comprenderlo puede ayudar notablemente a su sentimiento de responsabilidad, puede ser útil que el profesor le exponga al estudiante la teoría acerca de los hábitos. Sería positivo que el profesor les hablara de la filosofía de los hábitos de una manera abstracta, tal como lo voy a hacer yo con ustedes en este momento.

Yo pienso que nosotros estamos atrapados en las leyes del hábito porque tenemos cuerpos. La plasticidad de la materia viva de que están compuestos los centros nerviosos es el motivo por el cual cuando hacemos algo por primera vez nos es muy difícil y, luego, cada vez que realizamos nuevamente la misma acción en cada oportunidad, lo podemos hacer con menor dificultad, hasta que, finalmente, después de alguna práctica, lo hacemos sin ninguna dificultad, casi mecánicamente, y luego, por último, algunas cosas las hacemos casi sin tomar conciencia de ello. Nuestro sistema nervioso se ha *adaptado* (según el Dr. Carpenter) a la forma como se le ha ejercitado, del mismo modo que un trozo de

papel, o un abrigo, que una vez que se dobla tiende de ahí en adelante a plegarse de la misma manera.

De esta forma, podemos decir que los hábitos son una segunda naturaleza, o, como bien dijo el Duque de Wellington, son “diez veces la naturaleza” —a lo menos en lo que se refiere a su importancia durante la vida adulta. Los hábitos, adquiridos a través de nuestro entrenamiento, para ese entonces han inhibido o ahogado la gran mayoría de los impulsos y tendencias innatas que se encontraban ahí originalmente. En un noventa por ciento, o, posiblemente, en el noventa y nueve por ciento de los casos nuestra actividad es puramente automática y habitual. Desde que nos levantamos en la mañana hasta que nos acostamos por la noche: vestirnos y desvestirnos, comer y beber, saludar y reunirnos, nuestra forma de dirigirnos a los demás, aun la mayoría de nuestras formas comunes de expresarnos, son cosas tan asentadas, a consecuencia de la repetición, que quizás deberíamos clasificarlas como actos reflejos. Ante cualquier tipo de impresión que recibamos del medio tenemos una respuesta automática instituida. Las palabras que en este momento les estoy diciendo son un buen ejemplo de ello, ya que he dado numerosas conferencias acerca de este tópico y escrito acerca de los hábitos algunos capítulos en un libro, y luego lo he leído una vez impreso: me encuentro recurriendo inevitablemente a mis antiguas frases y repitiendo casi literalmente lo que he dicho al respecto con anterioridad.

En tanto somos un manojito de hábitos, somos criaturas estereotipadas, imitadoras y copiadoras de nuestro propio pasado. Por lo tanto, bajo cualquier circunstancia, somos lo que hemos sido, por lo que se desprende que la ocupación principal del profesor debe ser depositar en el estudiante una variedad de hábitos que sean los más útiles posibles para el resto de su vida. La educación es para la conducta y los hábitos son aquello de lo que está hecha la conducta.

Para citar directamente mi antiguo libro, un gran objetivo de la educación es *hacer de nuestro sistema nervioso un aliado y no un enemigo*. Puede servir para depositar y capitalizar nuestras adquisiciones y luego vivir en paz del interés de este depósito.

Es por ello que debemos hacer automático y habitual, lo antes posible, la mayor cantidad de acciones útiles. Debemos ser verdaderos guardianes de no permitirnos desarrollar las que puedan ser perjudiciales. Mientras más detalles de nuestra vida cotidiana le podamos entregar a las facultades del automatismo más tiempo tendremos para que nuestras habilidades superiores se puedan dedicar a otros trabajos. No hay ser humano más miserable que aquel para quién sólo la indecisión le es habitual, y para quién prender cada cigarrillo, tomar cada copa y la hora de levantarse y acostarse cada día son materia de vacilación, y le obligan a un esfuerzo explícito de la voluntad. La mitad del tiempo de ese hombre se va en decidir o lamentarse de la decisión acerca de actividades que deberían ser parte suya, de manera tal que, en términos prácticos, no debería ser conciente de ello para nada. Si hay tareas del diario vivir que no se han incorporado a su ser entre cualquiera de ustedes que hoy me escucha le sugiero empezar en este momento a poner las cosas en su lugar.

En el capítulo del profesor Bain acerca de “Los hábitos morales” se exponen algunas sugerencias prácticas admirables. Dos grandes máximas sobresalen en el tratamiento. La primera es que en la adquisición de un nuevo hábito, o al dejar uno antiguo, debemos *lanzarnos con el más grande y decidido propósito como sea posible*. Acumular todas las circunstancias viables que puedan reforzar los motivos correctos y situarse sólo en escenarios que motiven el nuevo camino. Hacer compromisos incompatibles con la antigua forma de hacer las cosas y hacer una promesa pública, si es que el caso lo amerita. En síntesis, revista su decisión con toda la ayuda que se le ocurra pueda necesitar. Esto le dará a su nuevo inicio tal ímpetu que la tentación de quebrar su objetivo no ocurrirá más pronto de lo que de otra manera puede suceder. Y cada día que pase en que usted evite una vuelta atrás agrega posibilidades de éxito.

Recuerdo hace unos años, haber leído en un diario austriaco el inserto de alguien que públicamente prometía una recompensa de cincuenta gulden a quién desde ese día lo encontrara en el bar de Ambrosio tanto y tanto. “Esto lo hago —decía el inserto— como consecuencia de una promesa que le he hecho a mi esposa”. Con

esa esposa y tal comprensión de la manera como iniciar un nuevo buen hábito uno podría apostar al éxito del propósito de ese señor.

La segunda máxima es, *Nunca hacer una excepción hasta que el nuevo hábito ya se encuentre bien incorporado en su vida*. Cada caída es como soltar una pelota desde un hilo que uno está tratando de enrollar; la menor caída deshace mucho más de lo que después tendremos que recoger. La persistencia en el nuevo entrenamiento es la manera de hacer que el sistema nervioso comience a actuar de manera correcta indefectiblemente. Como dice el profesor Bain: "La particularidad de los hábitos morales, a diferencia de los aprendizajes intelectuales, es la presencia de dos poderes hostiles, uno de los cuales crece paulatinamente por sobre el otro. Es necesario en tal situación, por sobre todas las cosas, nunca perder la batalla. Cada ganancia de la parte no deseable deshace el efecto de lo logrado en lo deseable. La precaución esencial, por lo tanto, es lograr controlar a estos dos poderes que se oponen, y hacer que uno de ellos tenga una serie sucesiva de éxitos, hasta que la repetición haya hecho que esta fuerza se fortalezca hasta tal grado que pueda ya barajárselas con la fuerza opositora bajo cualquier circunstancia. Esta es, teóricamente, la mejor carrera para el progreso mental".

Se puede agregar una tercera máxima a las dos precedentes: *Tome la primera oportunidad respecto de la resolución que usted se haya hecho, lo mismo que haga suya toda circunstancia emocional que le permita vivir el nuevo hábito que desea adquirir*. No es en el momento de su gestación sino en el momento de la acción motora sobre la cual se expresa lo que resuelve y comunica este nuevo conjunto de conductas al cerebro.

No importa cuán completo sea el repertorio de máximas que usted posea y no importa cuán correctos sean sus sentimientos al respecto; si uno no se aprovecha de cada posibilidad para actuar, nuestro carácter puede permanecer sin cambio alguno. El camino al infierno se encuentra pavimentado de buenas intenciones, como dice un proverbio. Esta es una consecuencia obvia de lo que he señalado. "Un carácter —como dice J. S. Mill— es una voluntad hecha a medida", y la

voluntad, en el sentido de lo que Mill quiso decir, es un acervo de tendencias a las acciones, firmes, rápidas y definidas frente a cada una de las emergencias de la vida. Una inclinación a la acción sólo se incorpora efectivamente en proporción directa a la frecuencia ininterrumpida en que efectivamente tiene lugar, de manera tal que el cerebro “se acostumbra” a su uso. Cuando se permite que se evapore una resolución o un sentimiento de satisfacción sin haber logrado un fruto práctico, es peor que una oportunidad perdida, opera de modo tal que va a estancar futuras resoluciones y a impedir que las emociones tomen un camino normal de descarga. No hay carácter más despreciable que aquel del soñador y sentimental descarado, quién atraviesa por la vida en un mar revuelto de sensibilidades, pero que nunca concreta una buena obra.

Esto nos lleva a la cuarta máxima. *No predique demasiado a sus estudiantes o colme el diálogo de abstracciones morales.* Espere que aparezcan las oportunidades para la acción y esté alerta a recogerlas a medida que se le pongan por delante, y, en algunas ocasiones, haga que sus estudiantes sientan, piensen y actúen. Los golpes de comportamiento son los que entregan las nuevas herramientas al carácter, de modo que trabaje los buenos hábitos hacia su tejido orgánico. Predicar y hablar demasiado pronto hace ineficaz y aburrida esta enseñanza.

Hay unos párrafos en la autobiografía de Darwin que han sido citados con frecuencia y que, ya que estamos hablando de hábitos, debo mencionar nuevamente. Dice Darwin: “Hasta la edad de treinta años, o más, me daban gran placer diversos tipos de poesía, incluso desde muy joven me deleitaba con Shakespeare, particularmente con sus obras de escenas históricas. Y también he dicho que antes la pintura y la música me daban tanto placer. Pero ahora, desde hace varios años, no puedo soportar leer una línea de poesía: he tratado últimamente de leer a Shakespeare, y lo he encontrado tan aburrido que me ha causado fatiga. También he perdido el gusto por la pintura y la música. Mi mente parece haberse transformado en una máquina que procesa leyes generales de una amplia gama de antecedentes, y como esto pudo haber causado la atrofia de esta parte del cerebro, de la cual dependen los gustos superiores, no lo puedo

comprender. Si tuviera que vivir nuevamente me habría propuesto leer poesía y escuchar música a lo menos una vez por semana, y quizás las partes de mi cerebro que se han atrofiado se habrían mantenido activas por el uso. La pérdida de esos gustos es una pérdida de felicidad, puede ser perjudicial al intelecto, y aun, quizás, al carácter moral, al debilitar la parte emocional de nuestra naturaleza”.

Todos tratamos cuando jóvenes de ser la mejor persona posible, antes de que el torpedero nos cercene. Deseamos y esperamos disfrutar de la poesía por siempre, de ser más y más inteligentes acerca del arte y la música, de mantenernos en contacto con las ideas espirituales y religiosas, y, también, de no dejar que las grandes ideas filosóficas de nuestro tiempo se nos escapen. Todos éstos son nuestros propósitos en la juventud, y yo me pregunto: ¿en cuántos hombres y mujeres de edad madura se ha cumplido este noble y honesto propósito? Seguramente en muy pocos, y las leyes del hábito nos demuestran por qué. Algún interés por estas cosas surge en cada uno de nosotros en la edad apropiada; pero si no se nutre persistentemente con el alimento adecuado, en vez de crecer como un hábito necesario y poderoso, se atrofia y muere, subyugado por los alimentos rivales que son nuestros quehaceres de la vida diaria. Nos transformamos en este sentido negativo, al igual que Darwin, ya que ignoramos permanentemente las condiciones prácticas primordiales. Decimos abstractamente: “Disfrutar de la poesía significa mucho para mí, y me propongo absorber mucho de ella. Voy a tratar verdaderamente de mantener mi amor por la música, de leer los libros que me abrirán nuevos modos de pensar, voy a tratar de mantener mi parte espiritual viva, etc.” Pero no hacemos esas cosas en la práctica, y no empezamos hoy. Se nos olvida que todo lo bueno que vale la pena poseer se paga con actos de esfuerzo diario. Posponemos y posponemos, hasta que esas sonrientes posibilidades mueren. Sólo diez minutos al día de poesía, de lectura espiritual o meditación, y una hora o dos a la semana de música, arte y filosofía; si comenzáramos ahora y no lo dejáramos nos proporcionaría en un tiempo determinado la plenitud que soñamos. Al privarnos de las acciones que implican un trabajo concreto, al ahorrarnos ese pequeño impuesto diario, estamos sepultando las posibilidades de estos goces superiores. Acerca de esto ustedes les pueden dar información a sus estudiantes

mayores y a aquellos que aspiran a más. Conforme una función recibe ejercicio diario o no, la persona se transforma en otra persona más adelante en su vida. Últimamente hemos tenido una gran cantidad de estudiantes de la India en Cambridge, quienes hablaron libremente acerca de la vida y de filosofía. Más de alguno de ellos me ha confidenciado que el golpe de vista de nuestras caras, constreñidas como están con nuestro hábito de intensidad y ansiedad en la expresión, y nuestras actitudes poco sutiles y distorsionadas al sentarnos le dolían. “Yo no veo cómo —dijo uno— ustedes viven como lo hacen, sin un minuto en el día dedicado al propósito de meditar y estar en tranquilidad. Es parte de nuestra cultura en la India retirarnos una media hora en silencio cada día y relajar nuestros músculos, controlar nuestra respiración y meditar acerca de las cosas eternas. A cada niño en la India se le enseña esto desde muy temprana edad”. Los buenos frutos de esta disciplina eran obvios al ver su reposo físico, la falta de tensiones y la maravillosa afabilidad y sosiego de sus expresiones faciales y el equilibrio de sus modos. Sentí que mis conciudadanos se estaban privando de una elegancia esencial de carácter. ¿Cuántos niños norteamericanos han oído alguna vez, de sus padres o profesores, que podrían moderar esas voces agudas, que deberían relajar los músculos sin uso y, en lo posible, cuando se sientan, que lo hagan reposadamente?

¡Ni uno en mil, ni uno en cinco mil! Es cierto que la influencia de los estados mentales se refleja, y esta incesante sobre tensión, sobre excitación y sobre expresión nos están haciendo un daño nacional.

Les ruego a ustedes profesores reflexionar seriamente acerca de esto. Quizás ustedes puedan ayudar a nuestra siguiente generación a tener mejores ideales personales.

Volviendo a nuestras máximas generales, me permito, como quinta y última máxima práctica acerca de los hábitos, ofrecer algo como lo siguiente: *Mantengan viva en ustedes la facultad del esfuerzo a través de algún ejercicio gratificante cada día.* Esto es, sean sistemáticamente heroicos en algunos aspectos innecesarios, hagan una

vez al día o cada dos algo por la sola razón de que es complicado, de manera que cuando los tiempos difíciles les acechen les encuentren preparados. Un cierto ascetismo de este tipo es como el seguro que cada persona paga por su casa y sus bienes. La póliza no le da ningún beneficio cada vez que la paga, y quizás nunca le dé retorno. Pero si el incendio ocurre, el haberlo pagado le va a salvar de la ruina. Así es con la persona que se ha entrenado cada día en ciertos hábitos de concentración, voluntad y auto negación. Esa persona va a mantenerse en pie mientras todo a su alrededor caiga a pedazos y sus compatriotas más inconsistentes sean aventados como paja en la tormenta.

He destacado, al referirme a los hábitos, que los antiguos hábitos parecen muy fuertes de manera tal que los nuevos que nos proponemos adquirir, en particular aquellos como una súbita reforma o conversión, serían imposible de lograr de acuerdo a mi doctrina. Por supuesto que ello sería suficiente para condenar mis palabras; ya que las conversiones súbitas, si bien no son frecuentes, ocurren. No hay incompatibilidad entre las leyes generales que yo he señalado en esta oportunidad y los más sorprendentes cambios en el carácter de algunas personas. Nuevos hábitos pueden ser impulsados por nosotros mismos, como he dicho expresamente, si hay nuevos estímulos y nuevas perspectivas. La vida es abundante en esto y a veces son experiencias tan penetrantes e innovadoras que cambian toda la escala de valores y el conjunto de ideas de una persona. En esos casos, el orden anterior de sus hábitos se quebrará; y si los nuevos motivos son perdurables, se formarán nuevos hábitos y le cimentarán una renovada "naturaleza".

Todo este tipo de sucesos los reconozco. Pero las leyes generales del hábito no se alteran por este motivo, y los estudios fisiológicos de las condiciones mentales todavía se ven como el mejor aliado de la ética. El infierno al que se refiere la teología no es peor al infierno que nosotros mismos nos construimos en esta vida al moldear nuestro carácter de la manera incorrecta. Si los jóvenes pudieran darse cuenta de lo pronto en que se transformarán en meros cuerpos actuantes de hábitos les dedicarían más esfuerzo a su conducta mientras aún se encuentran en un período de mayor plasticidad. Hilamos nuestro propio destino, de bien o mal, y no

es posible deshilar lo hecho. Cada golpe de virtud o vicio deja una cicatriz no tan pequeña. El borracho Rip Van Winkle, en la obra de Jefferson, se excusa de cada nuevo abandono al decir, "¡Esta vez no vale!" Bien, el podrá no hacerla valer, y quizás no es un pecado, pero ha sido contado de todas maneras. En lo profundo de sus células y fibras nerviosas las moléculas se han dado cuenta y lo están registrando y guardando para usarlo en su contra cuando le surja la próxima tentación. Nada de lo que hacemos, científica y literalmente hablando, se borra.

Por supuesto que esto también tiene un lado positivo. Nos hacemos alcohólicos de tantos tragos, así también nos hacemos santos en lo moral y autoridades y expertos en esferas académicas por los actos y horas de trabajo. No permitan que los jóvenes tengan alguna ansiedad durante sus primeros años de educación, cualquiera sea la especialidad que hayan elegido. Si efectivamente se ocupan cada hora de su día de trabajo pueden dejar libremente el resultado en manos del futuro. Pueden contar con que un día se van a despertar y van a descubrir que son de los competentes de su generación, en cualquier línea de trabajo que se trate. Silenciosamente, entre todos los detalles de su labor, el poder de discernimiento en el tipo de actividad que realizan se va a construir en su interior y será una pertenencia que nunca les va a abandonar. La gente joven debería saber esta verdad. Su ignorancia probablemente ha generado más angustia, desánimo y desaliento en personas jóvenes al momento de iniciarse en su nueva carrera que cualquier otra causa.

Capítulo IX

La asociación de ideas

En mi última conferencia, al referirme a los hábitos, tuve en mente nuestros hábitos *motores*, hábitos de conducta externa. Pero nuestros procesos internos de pensamiento y sentimientos también están sujetos a las leyes del hábito, y un resultado de este mismo fenómeno es lo que denominamos “asociación de ideas”. A este fenómeno les pido ahora que nos volquemos.

Ustedes recuerdan que dijimos que la conciencia es una corriente permanente de objetos, sentimientos, impresiones y tendencias impulsivas. Ya vimos que sus fases o pulsos son como campos u olas, y que cada una de ellas usualmente tiene un punto central donde está más viva la atención, en la forma del objeto más importante para nuestro pensamiento, mientras en todo su alrededor se encuentran otros objetos de los cuales nos damos cuenta menos, más tenues, junto al margen de tendencias emocionales y a la actividad que todo ello ocasiona. Al describir la mente en términos de un fluido nos ajustamos lo más posible a su naturaleza. A primera vista puede parecer que, por la fluidez de estas olas, todo es impreciso. Pero la investigación nos demuestra que cada ola tiene una constitución que puede hasta cierto punto explicarse por las olas que acaban de pasar. Y esta relación de una ola con sus predecesoras se expresa en las dos leyes fundamentales de “la asociación”, de las cuales la primera se denomina Ley de Proximidad y la segunda de Semejanza.

La Ley de Proximidad nos dice que los objetos acerca de los cuales pensamos en la ola que viene son aquellos que estuvieron en alguna experiencia previa cerca de los objetos representados en la ola que acaba de pasar. Los objetos que se van fueron antes sus vecinos en la mente. Cuando usted recita el alfabeto o sus plegarias, o

cuando al mirar un objeto usted recuerda su nombre, o el nombre le recuerda el objeto, es por la ley de proximidad que las expresiones le son sugeridas a la mente.

La Ley de Semejanza expresa que cuando la proximidad no logra indicar lo que sucede, los objetos que vienen a la mente con la nueva ola se *parecerán* a los objetos que se van en la última, aunque los dos nunca estuvieron juntos antes. En nuestras “voladas” o fantasías, este es el caso.

Si nos sorprendemos en un ensueño y nos preguntamos: “¿cómo es que me encuentro pensando en esto en este momento?”, ustedes pueden seguir la huella y encontrarán algún objeto que por semejanza o proximidad lo ha introducido en su mente, de acuerdo con cualquiera de estas dos leyes. Toda la rutina de lo que hemos memorizado es, por ejemplo, una consecuencia de la Ley de Proximidad. Las palabras de un poema, las fórmulas de trigonometría, los hechos históricos, las propiedades de las cosas materiales, nos son conocidas como un grupo definido de objetos vinculados de una manera fija, dada por innumerables vínculos de los cuales cualquier parte nos recuerda a otra. En mentes secas y pedestres casi todas las secuencias mentales siguen una línea de repeticiones rutinarias y auto sugerentes.

En mentes simpáticas e imaginativas, por otra parte, esta rutina es quebrada en cualquier momento y un campo de objetos mentales sugerirá otro que quizás en toda la historia de la humanidad nunca se habían asociado antes. El vínculo aquí es generalmente alguna *analogía* cualquiera de entre los objetos recordados —una analogía frecuentemente tan sutil que, aunque la sentimos, podremos ver sus orígenes con dificultad; como, por ejemplo, que encontramos un poco masculino el color rojo y algo femenino el color celeste, o donde, de tres tipos de caracteres humanos, uno nos recordará a un gato, otro a un perro y, quizás, un tercero a una vaca.

Los psicólogos han profundizado respecto de cuál sea la causa de las asociaciones; algunos de ellos han tratado de demostrar que la proximidad y la semejanza no son

dos leyes muy distintas, y que para actuar cada una presupone la presencia de la otra. Yo me inclino a pensar que el fenómeno de la asociación depende de nuestra constitución cerebral y que ello no es consecuencia de que seamos seres racionales. En otras palabras, cuando seamos espíritu solamente puede ser que los rumbos de nuestra conciencia respondan a diferentes leyes. Estas cuestiones son analizadas en los libros de psicología y espero que alguno de ustedes tenga interés en profundizar acerca de este tópico. En esta ocasión, sin embargo, yo las voy a ignorar completamente, ya que a ustedes, como profesores, lo que les interesa son los datos acerca de cómo ocurre en la práctica la asociación; y si sus bases son espirituales o no es materia de otra conferencia.

Sus estudiantes, independientemente de lo que puedan ser además, son pequeñas máquinas de asociación. Su educación consiste en organizar en su interior determinadas tendencias a asociar unas cosas con otras impresiones y consecuencias, éstas con reacciones, aquellas con resultados, y así indefinidamente. Mientras más abundante sea el sistema de asociación más completa será la adaptación del individuo a este mundo.

El profesor puede definir parte de su función en términos de “asociaciones”, tanto como de impulsos adquiridos o innatos. El objetivo es, fundamentalmente, *construir sistemas de asociación útiles* en la mente del estudiante. Esta descripción parece más amplia que la que di en un comienzo. Pero cuando pensamos en nuestros caminos de asociación —cualesquiera sean, normalmente respecto de impulsos adquiridos— uno ve de manera general el mismo tipo de datos que pueden ser comprendidos a través de las dos fórmulas.

Es impresionante cuantas operaciones mentales nos podemos explicar una vez que hemos entendido los principios de la asociación. El gran problema que debe ser resuelto respecto de la asociación es: ¿por qué precisamente este tipo particular de campo de conciencia, constituido de esta particular manera, surge ahora en mi mente? Puede ser un campo de objetos imaginados; puede ser de objetos recordados o percibidos; puede incluir acciones acerca de las cuales debo actuar.

Sea como sea el caso, cuando el campo se analiza por partes se puede demostrar que las partes vigentes tienen su origen en partes del campo precedente de conciencia, como consecuencia de algunas de las dos leyes que he descrito. Esas leyes gobiernan la mente; las motivaciones, girando hacia acá o acullá o corriendo de un lado para otro, desviándola; y la atención, como veremos más adelante, conduce el proceso que no le permite zigzaguear demasiado fuera de curso.

Comprender estos factores claramente le da a uno una comprensión básica, sólida y simple respecto de cómo funciona la maquinaria psicológica. La "naturaleza", el "carácter" de un individuo, no significa nada más que sus formas habituales de hacer asociaciones. Quebrar las asociaciones equivocadas o perjudiciales para construir otras en su lugar, guiar las tendencias de asociación a través de los canales más fructíferos, es el trabajo principal del educador. Pero aquí, al igual que con los principios tan simplemente definidos al comienzo, radica una gran dificultad para su aplicación. La psicología puede mostrarles las leyes, pero sólo el talento y el tacto concreto podrán ponerlas en práctica de manera útil.

Mientras tanto, todos sabemos lo común que es, en nuestra experiencia, que nuestras mentes se paseen de un objeto a otro a través de varios campos de conciencia. La incertidumbre de nuestras huellas de asociación en concreto es una característica tan sorprendente como la uniformidad de su forma abstracta. Comience con cualquier idea y observe todo el abanico de conceptos que ésta provoca a su disposición. Si tomamos el punto de la asociación y le seguimos la corriente, una simple palabra que yo pronuncie ante ustedes no tiene límite para las posibilidades y diversidad de sugerencias que pueda despertar en sus mentes. Supongamos que digo "azul", por ejemplo; algunos de ustedes van a pensar en el cielo azul y un clima cálido igual al que tenemos en este momento, luego pueden seguir una línea de pensamiento respecto de ropas de verano, o quizás de meteorología en general; otro puede pensar en la fisiología y el espectro de la visión de colores, y continuar acerca de los rayos X y otras especulaciones físicas; otros pueden pensar en cintas azules, o en flores azules, y proseguir con líneas de pensamiento de recuerdos personales. Otros pueden pensar en la lingüística y

epistemología; o azul puede percibirse como melancolía; y cualquiera línea de pensamiento se puede desplegar en este sentido.

En la misma persona, la misma palabra escuchada en diferentes circunstancias va a provocar, dependiendo de las preocupaciones marginales, una entre muchas posibilidades de secuencias de asociación. El profesor Muensterberg hizo este experimento metódicamente, utilizando las mismas palabras cuatro veces repetidamente, con un intervalo de tres meses, en cuatro personas diferentes que eran sus sujetos de observación. Encontró que no había ninguna consistencia entre las asociaciones de cada uno de ellos en cada oportunidad. En síntesis, el potencial de acceder a nuestra conciencia es posible desde cualquier punto. Es por ello que no podemos predecir nada con nuestras leyes de asociación; si nos iniciamos con una señal vigente no podemos descifrar de antemano que va a pensar la persona cinco minutos más tarde. Los elementos que pueden sobresalir durante el proceso, las partes de cada campo alrededor de las cuales la asociación se va a volcar, las posibles bifurcaciones o insinuaciones son tan numerosas y ambiguas que hacen imposible determinar con antelación lo que suceda. Pero si bien no podemos trabajar con las leyes de asociación de antemano, siempre podemos estudiarlas hacia atrás. No podemos saber qué vamos a estar pensando en cinco minutos más; pero lo que sea podemos averiguarlo luego a través de eslabones de proximidad o semejanza respecto de lo que estamos pensando ahora. Lo que nos desconcierta es nuestra incapacidad para predecir la torsión que puede jugar un elemento en el margen o en el foco del campo respecto de atraer a la mente las próximas ideas.

Por ejemplo, estoy recitando "Lockslay Hall" para sacar mi mente de un estado de suspenso en que estoy, relativo al testamento de un pariente que ha muerto. El testamento se encuentra rezagado en mi mente como un elemento marginal o ultra marginal de mi campo de conciencia; y el poema me mantiene lejos de este concepto hasta que llego a la línea que dice: "Yo el heredero de todos los tiempos, desde épocas inmemoriales". Las palabras "Yo el heredero", inmediatamente hacen una conexión eléctrica con el pensamiento marginal del testamento de mi pariente; y ello, a su vez, hace latir mi corazón, anticipándose a la idea de mi posible

herencia, de manera tal que dejo el libro y comienzo a imaginarme mi futuro con la fortuna de la herencia. Cualquier porción del campo de conciencia que tiene más potencial de excitación emocional que otro puede erigirse y hacer predominar la actividad; los intereses variables, ahora en un lugar y luego en otro, desvían las corrientes por caminos zigzagueantes y la actividad mental corre acá y acullá y de un lado para otro como las chispas de un papel que arde.

Un punto más y he dicho suficiente a ustedes acerca de lo que parece útil respecto de los procesos de asociación.

Ya observaron ustedes como una sola palabra puede atraer asociaciones potentemente y desviar completamente nuestra cadena de pensamiento de un rastro previo. El dato es que cada porción del campo de conciencia tiende a atraer sus propias asociaciones, pero si estas asociaciones son muy distintas se produce rivalidad y tan pronto como una y otra se vuelven provechosas las otras parecen desviarse y alejarse. De vez en cuando, sin embargo, como en nuestro ejemplo, el proceso gira en torno a un solo ítem en el campo mental o aun alrededor de todo el campo que está inmediatamente en el momento de pasar. Se trata de *constelaciones*, en las cuales porciones del campo que acaban de pasar entran y se manifiestan de manera especial. Por lo tanto, volviendo a "Lockslay Hall", cada palabra, a medida que la recito, sugiere por su orden no sólo por la palabra previa, ahora muriendo en mis labios, sino que es más bien consecuencia de todas las palabras previas, tomadas en conjunto, del verso. "Épocas", por ejemplo, dice "hasta los más recónditos archivos del tiempo" precedido por "Yo el heredero de todos"; que precedido por "sin embargo no te dudo de" que atrae a "un propósito que acrecienta corre". De la misma forma, si escribo en el pizarrón las letras ABCDEF éstas probablemente le sugieren a usted GHI. Pero si escribo ABADDEF, si es que le sugieren algo, le sugieren su complemento ECT o EFICIENCIA. El resultado va dependiendo de la constelación total, aunque cada uno de los elementos que la compongan sean los mismos.

El motivo práctico que he tenido para mencionar esta ley es que, al trabajar con las asociaciones de sus estudiantes, no deben confiar en las contraseñas, sino multiplicarlas lo más posible. Aparece la reacción deseada con numerosas constelaciones y antecedentes, por lo que no pregunte usted siempre, por ejemplo, de la misma forma, no use el mismo tipo de datos numéricos en los problemas, haga muy variadas sus ilustraciones, lo más que pueda. Cuando llegemos al tema de la memoria aprenderemos más acerca de esto.

A esto me quería referir respecto del tema de la asociación. Y al abandonarla para tratar otras cuestiones (dentro de las cuales encontraremos mucho de esto nuevamente) no puedo sino rogarles que adquieran el hábito de pensar en sus estudiantes como asociadores. Todos los gobernantes de la humanidad, desde médicos hasta demagogos, gendarmes y hombres de estado, instintivamente se dan cuenta de esto y cobran la cuenta. Si ustedes hacen lo mismo y piensan en ellos (y no importa como piensen de ellos en general) como máquinas de asociación se sorprenderán respecto de la sustancia que van a poder lograr para observar sus operaciones y los logros prácticos que van a obtener.

Pensemos en nuestros conocidos, por ejemplo, respecto de cuáles son las "tendencias" que los caracterizan. Estas tendencias son de asociación. Ciertas ideas en ellos despiertan siempre las mismas y, generalmente, las distinguimos por los sentimientos e impulsos que aprueban o desaprueban, celebran o rechazan. Si el tópico evoca una de esas primeras ideas, el resultado práctico se puede predecir. Los "tipos de carácter" que reconocemos son en gran medida "tipos de asociación".

Capítulo X

Intereses o motivaciones

En nuestro último encuentro me referí a los impulsos innatos del estudiante en el sentido de que éste reaccionará característicamente, es decir de manera definida, a ciertos estímulos; de hecho, hablaba de los instintos del estudiante. Algunas situaciones despiertan sus instintos desde el primer momento y otras no lo logran hasta que la motivación adecuada se ha organizado durante la formación de la persona. De las primeras decimos que son *atrayentes* por sí mismas e innatas; de las segundas, que son primariamente insípidas y que el interés por ellas debe ser adquirido.

Desde el punto de vista pedagógico, ningún tópico ha recibido más atención que el de la motivación o el despertar del interés. Son la consecuencia natural de los instintos a que nos hemos referido y, por lo tanto, es a lo que debemos abocarnos ahora.

Sabemos que algunos objetos causan innatamente una motivación y que otros deben ser educados para lograrla. El profesor debería saber cuales son los instintos naturales, innatos, ya que, como veremos inmediatamente, otros objetos pueden pasar a ocupar un sitio de motivación a través de la educación sólo si están asociados, en primer lugar, con los intereses innatos de nuestro estudiante.

Los intereses innatos naturales en los niños están todos en la esfera de las sensaciones. Nuevas cosas que mirar o que escuchar, particularmente si se encuentran asociados a algún espectáculo de alguna manera violento, siempre acapararán su atención más que los conceptos abstractos explicados verbalmente. La mueca que esta haciendo Juan, el escupo que va tirar Tom, la pelea de perros en la calle y las sirenas a lo lejos: estos son los rivales con que el profesor debe

competir permanentemente. Los niños siempre van a poner más atención a lo que el profesor hace que a lo que dice; tanto durante los experimentos como cuando escribe en el pizarrón, y en esos momentos van a estar tranquilos. He visto, incluso, una sala de clases de estudiantes universitarios completamente atentos a las manipulaciones de un profesor de física mientras este trabaja con los instrumentos y, en un dos por tres, la agitación se apodera de la sala cuando el profesor empieza a explicar el experimento. Una señora me dijo una vez que un día, durante su clase, estaba encantada al haber logrado capturar tan bien la atención de uno de sus estudiantes. El joven no le quitaba los ojos de encima, y después de la lección le dijo: “la he mirado atentamente y su mandíbula superior ¡no se movió nunca!” Ese fue el único contenido que el estudiante había obtenido de esa lección.

En los seres vivos, entonces, las cosas que se mueven —o lo que sugiere ese gustillo al peligro o a la sangre, lo que tiene cualidades dramáticas— son los objetos que naturalmente, instintivamente, atraen durante la niñez, con la exclusión de casi todo lo demás. Y, hasta que los niños hayan adquirido otros intereses artificiales, su profesor se mantendrá en contacto con ellos sólo si reconoce permanentemente que estos antecedentes se encuentran a la base. La formación debe hacerse acerca de datos objetivos, experimentales o anecdóticos. Los dibujos en el pizarrón y los cuentos deben usarse permanentemente en el ejercicio docente; pero, por supuesto, esto cubre sólo unos pasos y es mucho más lo que hay que hacer.

Ahora, ¿podemos formular algún principio general a través del cual las motivaciones adquiridas se conecten con éstas primarias? Afortunadamente sí: existe una ley muy simple que relaciona las motivaciones adquiridas con las innatas.

Cualquier objeto no interesante puede pasar a ser interesante al asociarlo con algún objeto acerca del cual ya existe interés. La asociación de los dos crece en la unión; la porción interesante le obsequia sus cualidades al todo, por lo que los objetos en un principio no interesantes toman prestado el interés del original y éste se vuelve tan real y fuerte como el que tenía el objeto de interés innato. Lo curioso es que lo prestado no empobrece a su fuente, por lo que, ahora, los dos objetos juntos

resultan más motivadores que la motivación que despertaba el objeto innato por sí mismo.

Esta es una de las mejores pruebas del enorme rango de aplicación que tiene el principio de asociación en la psicología. Una idea “infecta” a otra con su propio interés emocional cuando ambas se han asociado. Y no hay límite a la cantidad de asociaciones que una buena idea puede llegar a hacer, ya que podemos observar permanentemente todas las derivaciones que puede tener un interés.

Se comprenderá mejor esta afirmación si tomo el ejemplo concreto más frecuente: la motivación y el interés junto a las múltiples conexiones que tenemos respecto de nuestro bienestar personal. La motivación o el interés innato más importante de cada persona es su propio ser y su bienestar. Podemos ver esto, una y otra vez, en cada momento en que alguna cosa u objeto se relaciona con nuestro bienestar personal: eso lo hace algo interesante y nos motiva. Préstele a un niño unos libros, lápices, o cualquier otra cosa; luego regáleselos y observe como brillan sus ojos. Parece que, desde ese momento, los va a cuidar completamente de otra manera. En la vida adulta, todos los esfuerzos que pueden conllevar actividades a veces casi insoportables son afrontadas porque sabemos que de ello depende nuestro bienestar. ¿Se pueden ustedes imaginar algo más aburrido que los horarios de salida de los buses o trenes? Sin embargo ello pasa a ser el objeto más interesante de conocer a la hora de planificar un viaje. En ese momento el horario de buses o trenes pasará a ser el objeto de toda la atención de la persona, ya que la motivación la otorga el interés primario: el viaje. *De todos estos datos se desprende un programa simple y abstracto para el profesor que desea mantener la atención de su estudiante: inicie su diálogo con algo de interés innato, originario del niño, y luego llévele a conocer objetos que tengan alguna conexión con ello.* Los métodos del kindergarten, la rutina de enseñanza con objetos, el pizarrón y los juegos manuales, todos ellos reconocen este aspecto que acabo de señalar. Los colegios en que priman estos métodos de enseñanza son aquellos donde la disciplina es más fácil de controlar y donde no se escucha la voz amenazante de los maestros para imponer el orden.

Luego, paso a paso, conecte los objetos y experiencias de interés innato del niño con aquellas ideas y objetos acerca de los cuales usted desea que ellos aprendan. Asocie los elementos nuevos con las motivaciones naturales, de manera tal que el interés, aunque se presente poco a poco, al final se habrá incorporado a su acervo de conocimientos y motivará al estudiante.

Lo anterior es la afirmación abstracta, y de esta manera es muy fácil entenderlo. Es en su aplicación donde se encuentra la dificultad, ya que la diferencia entre un profesor entretenido y uno aburrido consiste en algo más que la capacidad para mediar entre asociaciones y motivaciones. A un profesor se le ocurrirán numerosas maneras de hacer estas relaciones entre una lección y otra. En su diálogo abundarán las anécdotas y los recuerdos, y las motivaciones aflorarán entrelazando lo antiguo con lo nuevo de manera fluida y fácil. Otro profesor no tiene esa facilidad y fertilidad de imaginación, y sus lecciones siempre serán algo pesado y difícil de digerir. Este es el principio psicológico respecto del sentido de la planificación de cada hora de clases que permite correlacionar lo ya adquirido con lo nuevo. Es el sentido psicológico del método de concentración del cual tanto se ha hablado. Cuando el profesor puede hacer interrelaciones entre las lecciones de geografía, lenguaje, historia y aritméticas se obtiene una inmejorable situación de interconexión de procesos de asociación.

Si, además, usted desea asegurarse de mantener el interés de sus estudiantes hay sólo una manera de lograrlo, y ello es estar seguro de que hay algo acerca de lo cual puedan atender cuando usted empieza a hablar. Ello puede consistir en un grupo de ideas que usted ya sabe que son interesantes para ellos y de naturaleza tal que los nuevos objetos que usted desea presentar puedan asociarse lógicamente o sistémicamente. Afortunadamente, casi cualquier conexión es suficiente para acaparar su atención. Por ejemplo, las guerras que actualmente tienen lugar en el mundo pueden ayudar a las clases de geografía. Mejor aún, para no hablar de la guerra les puede preguntar si hoy comieron pimienta y de donde creen que viene la pimienta. O preguntarles si el vidrio es lo mismo que una piedra y, por qué no,

enseñarles que las piedras son objetos naturales y que el vidrio es manufacturado. Las conexiones externas sirven tanto como las internas del niño. Nuestras asociaciones pasan a formar parte, en cierta manera, de nuestra persona y, poco a poco, a medida que las interconexiones de las asociaciones aumentan y los hábitos de familiaridad y la práctica se desarrollan, el sistema completo de objetos de pensamiento se consolida, resultando la gran mayoría de ellos interesantes para algún propósito y, en alguna medida, para su dueño.

Los intereses de un hombre adulto son casi todos artificiales ya que, paulatinamente, los ha hecho suyos y forman parte de él. En su origen las motivaciones profesionales fueron casi repulsivas para muchas personas, pero a través de las conexiones con los intereses innatos —como los del bienestar propio—, nuestras responsabilidades sociales y como producto de su utilización constante, se ha creado el hábito y pasan a ser casi los únicos objetos que interesan a un hombre adulto. En todos los casos su esparcimiento y consolidación han seguido los pasos que he detallado anteriormente.

Si por un momento pudiéramos repasar nuestra propia historia, veríamos que nuestros ideales profesionales y el entusiasmo que nos provocan son consecuencia de la conquista de un objeto mental a otro, todo lo cual podría rastrearse en el tiempo de un instante a otro, hasta que llegemos al momento en nuestra cuna, o en la sala de clases, o a través de una historia u objeto, a la luz de un acontecimiento importante o no que atrajo nuestro acervo a un nuevo interés y se unió a los que ya existían allí. Nuestra motivación se vuelca entonces a conocer cómo es que todo nuestro sistema se construye poco a poco a través de estos pequeños acontecimientos, tan insignificantes para nosotros ahora que los hemos olvidado. Así como las abejas se enjambran unas a otras en capas hasta que unas pocas con sus pies se agarran a la rama de lo cual depende todo su grupo; así es con los objetos de nuestro pensamiento: ellos cuelgan unos de otros a través de uniones de asociación, pero la fuente de la motivación actual de cada uno de ellos es el interés innato que tuvo para nosotros el primero.

Capítulo XI

La atención

El que hable de motivaciones se encuentra inevitablemente hablando de la atención, ya que decir que un objeto o concepto es interesante es sólo otra manera de decir que ha estimulado nuestra atención. La atención que acapara un objeto interesante, o que empieza a ser interesante para nosotros, podemos llamarla atención pasiva o espontánea. Sin embargo, existe otro tipo de atención más deliberada: la atención voluntaria o atención con esfuerzo, como se le denomina. Es la que otorgamos a los objetos menos interesantes o definitivamente no interesantes. La distinción entre atención pasiva y activa se hace en todos los libros de psicología, en ellos pueden encontrar un desarrollo más profundo respecto de este tema. Nuestro objetivo, siendo netamente práctico en esta oportunidad, no requiere de más complicaciones, por ello la atención pasiva ligada a los impulsos innatos no va a requerir de mayores comentarios. Todo lo que necesitamos enunciar, por el momento, es que mientras más dependamos de la atención pasiva —manteniendo nuestro material de clases lo suficientemente atractivo— y mientras menos debamos recurrir a la atención que exige mayor esfuerzo, la sala de clases será un lugar más agradable donde trabajar. Debo decir unas palabras, sin embargo, respecto de la atención voluntaria o deliberada.

Frecuentemente hemos oído decir que el genio no es más que el poder de mantener sostenidamente la atención; y en el reconocimiento popular permanece la idea de que los hombres geniales tienen una gran capacidad para atender correctamente. Pero un poco de observación hacia el interior de nosotros mismos nos demuestra que no es posible mantener por mucho tiempo la atención voluntaria, y que lo logramos sólo a través de intervalos. Cuando estamos estudiando un objeto o tema poco interesante nuestra mente tiende a divagar, y tenemos que preocuparnos de

volcar nuestra atención de tanto en tanto utilizando distintos recursos de esfuerzo para revivir nuestra motivación. Y luego la mente corre durante algunos minutos con interés hasta que nuevamente alguna idea interrumpe y captura la atención, y nos distrae del tema que es nuestro objetivo. Por lo que el proceso de atraer la atención voluntariamente es, básicamente, momentáneo, se extingue en el mismo acto; y a menos que del tema mismo surja algo interesante la mente ya no puede seguir en él. La atención sostenida de que es capaz el genio, dándole a su tema durante horas, es del tipo pasiva. La mente del genio esta llena de asociaciones abundantes y originales. La trama que ocupa su pensamiento, una vez que se inicia, le propone todo tipo de caminos interesantes; y su atención recorre cada uno de ellos porque la atención no se le escapa.

En una mente común, sin embargo, cualquier tema no conduce a esa cantidad de asociaciones, por lo que la atención muere rápidamente; y si podemos mantenernos concentrados en ello es porque, de alguna manera, debemos esforzarnos mucho por retener la atención. Por lo tanto, en nosotros, la facultad de atención voluntaria recibe en el día numerosas oportunidades para ser ejercitada. Es nuestro hombre de negocios, el hombre común y corriente (tan mirado en menos por los intelectuales), el que ha desarrollado la mayor virtud a este respecto, ya que tiene que escuchar las preocupaciones de tanta gente poco entretenida y buscar tantos detalles fastidiosos, y todo ello le permite ejercitar esta facultad permanentemente. El genio, por el contrario, es aquel hombre que, probablemente, menos va a poner de su parte para atender voluntariamente a algo que le resulte poco ameno. Él rompe sus compromisos, no contesta sus cartas, deja de lado sus obligaciones familiares porque le es imposible fijar su atención hacia cosas menos interesantes que aquellas a las que está acostumbrado a dedicarse. La atención voluntaria implica esfuerzo por lo que es una actividad fugaz. Usted puede usarla para sus propósitos en la sala de clase solicitándola en voz alta, con tono imperioso, y puede obtenerla fácilmente de otras maneras. Por lo tanto, recuerde que, a menos que el tema que va a tratar tenga poderes inherentes para atraer la atención de sus estudiantes, usted va a disponer de la atención de ellos por muy poco tiempo, ya que sus mentes volverán a volar. Para mantenerlos donde usted los necesita tiene que hacer que su tema sea

atractivo e interesante para ellos. Existe una fórmula pero es abstracta, como todas nuestras recetas, y para ponerla en práctica de manera exitosa usted va a necesitar ingenio.

El procedimiento consiste en que *el tema debe presentarse de manera tal que ofrezca aspectos novedosos para los estudiantes y que les permita hacerse nuevas preguntas; en síntesis, que ofrezca un vuelco, que sorprenda*. De un tema que no varía la atención se alejará inalterablemente. Usted puede probar esto con un caso simple de atención sensorial. Trate de mantener la concentración en un punto en un papel, o en la pared. Usted observará que ocurre una de dos cosas: o su campo visual se vuelve borroso, de manera tal que ahora no ve nada categóricamente, o bien usted ha dejado de mirar al punto en cuestión y está mirando otra cosa. Pero si usted se hace diversas preguntas mientras se concentra en el punto en el papel —cuán grande es, a qué distancia está de su ojo, qué forma podría tomar o de qué colores puede tornarse, etc.— es decir, si usted lo cambia y se pone a pensar el punto desde otros ángulos que le permitan hacer distintas asociaciones, podrá, comparativamente, concentrarse en él por más tiempo. Esto es lo que hace la persona de genio, ya que en sus manos un tema se amplía y le atrapa porque le sorprende. Esto es lo que debe hacer el profesor con cada tema si desea mantener la atención de sus estudiantes sin tener que recurrir al esfuerzo permanente de obligarlos, todo lo cual complica la disciplina en la sala. Desde todo punto de vista es un método perdido tener que recurrir a la atención voluntaria de los estudiantes a través de restricciones, ya que ello lleva al mal humor y desgaste nervioso, y, finalmente, a malos resultados. El profesor que es capaz de mantener el interés espontáneo de sus alumnos por más tiempo es el profesor con más destreza.

En la sala de clases, sin embargo, hay que trabajar muchos contenidos que son aburridos y poco estimulantes, frente a los cuales es casi imposible hacer algo atractivo. Pero hay un método externo, que todo profesor conoce, para mejorar la atención espontánea del grupo de vez en cuando. El Sr. Fitch ha dado una conferencia acerca del arte de asegurarse la atención de los estudiantes. En ella expone su metodología paso a paso. Dice que debe cambiarse por ejemplo la

posición y la postura: los estudiantes pueden cambiar de asientos. Las preguntas, después de haber sido respondidas individualmente, podrían ser respondidas en grupo, y se pueden hacer preguntas implícitas, o bien un juego de palabras omitidas. El profesor se debe ocupar del estudiante que no pone atención y despertarlo. El hábito de responder correcta y rápidamente debe mantenerse. Repasos, ilustraciones, ejemplos, un nuevo orden y alteraciones a la rutina contribuyen a mantener la atención y a ponerle un poco de sabor a los tópicos aburridos. Por sobre todo, el profesor debe mantenerse despierto y preparado, y aprovechar el contagio que produce su propia actitud.

Sin embargo, y cuando ya hemos esgrimido todos los recursos, el hecho es que algunos profesores tienen una naturaleza que inspira al estudiante porque hacen de sus ejercicios algo desafiante, mientras otros no pueden. Aquí la psicología y la pedagogía deben confesar su carencia y traspasar este asunto a estudios más profundos acerca de la personalidad.

Una breve referencia a la teoría psicológica de los procesos atencionales puede ser útil para dilucidar estas afirmaciones y confirmarlas desde otro punto de vista.

¿Qué es el proceso de la atención, psicológicamente hablando? La atención a un objeto es lo que ocurre cuando ese objeto ocupa íntegramente nuestra mente. Supongamos simplemente, por ejemplo, que un objeto relacionado con los sentimientos ocupa nuestra atención. Una figura que se nos acerca por el camino: está lejos, casi imperceptible y sin moverse. No sabemos con seguridad si es una persona o no. Un objeto como éste, si se le mira sin cuidado, puede no acaparar nuestra atención para nada; la impresión visual puede introducirse marginalmente en nuestra conciencia, mientras el foco está ocupado en otras cosas. De hecho, podemos no verlo a menos que alguien nos lo indique. Y si ese es el caso, ¿cómo lo hace? Con el dedo o a través de una descripción —adelantándonos *qué* debemos ver y *dónde*. Esta explicación agita el mismo centro nervioso que se ocupa de la visión, por lo que al mirar ya estamos más ansiosos; ahora el objeto entra en nuestro ángulo focal y ya la conciencia tiene la visión y la idea. Pero el máximo de

la atención aún no se logra. Si bien lo vemos puede que no nos preocupe, puede que no nos evoque nada importante y un flujo antagónico de pensamientos puede cruzarse y alejarnos de este objeto. Sin embargo, si nuestro acompañante lo define de una manera significativa, que despierte recuerdos de acontecimientos importantes —si me dice que es un mensajero especial o un enemigo—, las ideas residuales que han surgido, en vez de ser rivales de las ideas frente al objeto, serán sus aliadas; todas juntas penetran en mi sistema, convergen hacia el foco y la mente se concentra con el máximo de atención.

Por lo tanto, este proceso, en su apogeo, se puede simbolizar fisiológicamente como una célula del cerebro con doble estímulo: desde adentro y desde afuera. Las corrientes de su periferia la despiertan y las corrientes colaterales de la memoria y la imaginación la refuerzan.

En este proceso, la impresión que llega desde fuera es el elemento nuevo y las ideas que la refuerzan y mantienen vienen de las antiguas asociaciones de la mente. Podemos decir entonces que la máxima atención se logra cuando tenemos una armonía de unificación entre el estímulo nuevo y el antiguo. Es muy curioso que, por sí mismos, ni lo nuevo ni lo antiguo son interesantes; lo que es absolutamente arcaico es insípido para nuestra mente y lo absolutamente desconocido no despierta ningún interés. Lo pasado con lo nuevo es lo que despierta el interés (lo antiguo con un pequeño giro sorprendente). Nadie quiere oír una conferencia acerca de algo que le es completamente ajeno a sus conocimientos previos, pero a todos nos gusta informarnos acerca de algo que ya conocemos o sabemos; como en las modas, cada año debe traer una pequeña modificación, pero un salto de una moda a otra de hace muchos años sería poco atractivo.

El genio del profesor entretenido radica en una adivinación congruente con el tipo de antecedentes que el estudiante ya conoce, ya que desde ahí podrá introducir los temas que a éste le son desconocidos. Este principio es fácil de comprender pero lograrlo es muy difícil. Saber acerca de esto psicológicamente no va a transformar a

nadie en un mejor profesor, como tampoco puede hacerlo la ley de la perspectiva respecto de un artista.

Una duda asalta probablemente a varios de ustedes. Hace unos momentos, cuando me referí a los instintos, dije que la moderna pedagogía era un poco blanda. A este respecto ustedes pueden enfrentarme con mis propias palabras y preguntarse si este esfuerzo —que al parecer es exclusivo del profesor— para mantener la atención espontánea en el estudiante evitando las partes más estresantes de obligarlo a la atención voluntaria o trabajo poco agradable, quizás tiene mucho de sentimentalismo. La mayor parte del trabajo en la sala de clases, dicen ustedes, debe ser quizás más de esfuerzo que de agrado. Enfrentarse al esfuerzo es educativo. ¿Por qué debemos eliminarlo o minimizarlo en la sala de clases?

Una palabra o dos a este respecto puede evitarnos un gran mal entendido. Efectivamente, hasta que se hacen habituales, la mayoría de las actividades en la sala de clases son áridas y no se pueden realizar sin ser un poco majadero de vez en cuando. Esto es inevitable y dejemos a cada profesor hacer lo que estime más conveniente. Es propio de la actividad. Lo árido de la memorización, de descubrir los pasos de los problemas matemáticos, y ese tipo de cosas, debe pedir prestado algún interés a fuentes externas, fundamentalmente a aquellas personales del estudiante que se relacionan con lo que significa el éxito de dominarlas, como mejorar su estatus, evitar el castigo, no ser derrotado por las dificultades y cosas como esas. Sin ese préstamo el niño no podría ponerles atención jamás. Pero, en estos procesos, lo que permite despertar el interés suficiente para poner atención no se ha hecho sin esfuerzo. El esfuerzo está siempre presente, derivado en la mayor parte de los casos, porque el despertar de la atención no es fácil. El interés que el profesor, a través de sus destrezas, puede prestarle al tópico se demuestra en que puede hacerlo sólo en parte para soltar un poco de esfuerzo para comenzar a atraer la atención. El profesor no debe preocuparse si tiene que intervenir de tanto en tanto para fortalecer el esfuerzo. Dejémosle despertar los intereses del estudiante a través de conexiones con su naturaleza, ya sea en la línea de curiosidades intelectuales o intereses personales. Las leyes de la mente atraerán suficientes

impulsos a partir de ahí para que el esfuerzo juegue su rol en la dirección correcta. No hay, de hecho, ninguna escuela mejor hacia el esfuerzo que la obligación sostenida de poner atención a temas difíciles, aunque tengan algún remoto interés para nosotros. La teoría de la motivación innata no puede hacerse cargo de todo el proceso. Pero no atraigan la atención de manera violenta con el solo propósito de mantener la disciplina, y no la pidan como un favor, ni como un derecho, ni a través de predicar cuán importante es el tópico. A veces, por supuesto, esto va a ser necesario, pero mientras más veces tengan que recurrir a éstos métodos más se demuestra que no son profesores con muchas destrezas. Traten de rescatar el interés desde dentro del estudiante y con la demostración acerca de cuán importante es para usted el tema, siguiendo las leyes que he indicado.

Si el tema es muy abstracto muestre su contenido a través de ejemplos; si a los estudiantes les resulta poco familiar traten de encontrar algún punto de analogía con algo conocido. Si es inhumano háganlo parte de una historia; si es difícil demuéstrenles cuál puede ser el provecho que pueden obtener por aprenderlo. Por sobre todo, traten de que logren algunos cambios internos, ya que ningún objeto o tema puede mantener la atención por mucho rato. Dejen que el estudiante vague de un aspecto a otro del contenido que está tratando, pero recuerden que no quieren que vague hacia otro tema: la variedad en la unidad es lo más interesante para la conversación y el pensamiento. Y ya que todo lo demás depende del genio del profesor esto es demasiado obvio como para seguirlo comentando.

Un último punto y habré terminado con este aspecto de la atención. Incuestionablemente, en todo grupo de personas hay una gran variedad de intereses innatos y también distintas capacidades de concentración. Algunos de nosotros somos de mente dispersa, y otros siguen con más facilidad una línea concreta de pensamiento sin las tentaciones de alejarse del tema. Esto parece que tiene que ver con diferencias entre las personas y el campo de conciencia de cada una. Algunas son altamente concentradas y sus ideas focales predominan frente a las posibilidades de interrupción de otras asociaciones. En otras tenemos que suponer que el margen es más amplio y que se llena de otras imágenes que entran casi al

azar, desplazando las ideas centrales y llevando a las asociaciones en su propia dirección. Las personas de este tipo encuentran que su atención divaga permanentemente y que deben constantemente llevarla voluntariamente al lugar esperado. Los otros penetran en un tema inmediatamente y cuando son interrumpidos se encuentran literalmente perdidos por unos segundos dado el nivel de su concentración.

Poseer una atención estable es, sin duda, algo muy bueno: los que la tienen pueden trabajar más rápido y sin tanta tensión y desgaste nervioso. Yo me inclino a pensar que nadie que no posea este tipo de capacidad de manera natural va a poder desarrollarla mucho. Pienso que, probablemente, esta es una característica fija del individuo. Pero deseo hacer un planteamiento, que ya haré más adelante también respecto de otros temas, y es que no hagamos juicios incompletos respecto de esta propiedad. La atención concentrada es una facultad elemental; es una de las cosas que medimos en los laboratorios. Y si bien la hemos medido en muchas personas nunca podríamos indicar resultados vinculados a la vida real respecto de sus grados. El resultado de la eficiencia mental de una persona es el resultado de todas sus facultades trabajando unidas; el ser humano es demasiado complejo como para decir algo al respecto por conocer sólo una de ellas en laboratorio. Más importante será, por ejemplo, su grado de deseo y pasión, el interés que toma en lo que se propone. Concentración, memoria, razonamiento, imaginación, excelencia de los sentidos: todas son subsidiarias de la atención. No importa si una persona tiene el tipo de mente que divaga con facilidad si realmente le importa el tema, ya que va a volver a él desde sus más lejanas divagaciones y probablemente, a veces, puede lograr mucho más y entregar mejores resultados que una que tiene mejor capacidad de concentración. Algunas de las personas más eficientes que conozco son del tipo ultra disperso. Un amigo que realiza una cantidad muy grande de trabajo me ha confesado que cuando quiere tener ideas acerca de su tema se pone a trabajar en otra cosa y, entonces, logra mejores resultados a través de esas otras divagaciones. Quizás esto es una exageración de su parte, pero sinceramente pienso que nadie debería preocuparse mucho por tener alguna debilidad en esta facultad. Nuestra

mente quizás disfruta de poca comodidad, puede estar inquieta y confundida, pero puede ser extremadamente eficiente al mismo tiempo.

Capítulo XII

La memoria

Estamos siguiendo un orden más o menos arbitrario. Cada una de las facultades que poseemos es casi totalmente, o en gran parte, el resultado de nuestras asociaciones. Quizás habría sido apropiado haber tocado la memoria inmediatamente después de referirme a las asociaciones y posteriormente la atención. Pero ya que hicimos el camino que hemos recorrido es imperioso dedicarnos ahora a la memoria, ya que este fenómeno está entre los más simples y más estrechamente relacionado con el hecho de que nuestra mente es en esencia una máquina de asociación. No existe un recurso más claro que la memoria para demostrar la fertilidad de las leyes de asociación como principio de análisis psicológico. Aún más, la memoria es una facultad tan importante en la sala de clases que, seguramente, ustedes están ansiosos por conocer qué tiene que decir la psicología al respecto y si les puede ser de ayuda.

Antiguamente, cuando le pedíamos a alguien que explicara cómo recordaba un incidente determinado la única respuesta que nos daba era que su alma tenía esta facultad de recordar llamada memoria, cuya función es precisamente la de recordar y que, automáticamente, al momento, cognitivamente tomaba conciencia de ese algo de su pasado. Esa explicación acerca de la memoria ha sido superada totalmente por las leyes de la asociación. Sin embargo, al decir que tenemos memoria usted lo único que dice es que puede recordar; lo único que ha hecho es darle un nombre abstracto a nuestro poder interior de evocar el pasado. Efectivamente, tenemos esta facultad porque tenemos ese poder. Pero si por facultad usted entiende un principio o explicación acerca de este poder su psicología está vacía. La psicología asociacionista propone dar cuenta de cada uno de los momentos del recuerdo, y al hacer eso explica la facultad en términos generales. La facultad de la memoria no es, por sí misma, una explicación, ya que ésta se explica a sí misma por la asociación de ideas.

Nada es más fácil que demostrar lo que quiero decir con esto. Supongamos que estoy en silencio por un momento y luego digo con un tono golpeado: "¡Recuerde, evoque!" ¿Sigue esta orden su facultad y reproduce algún acontecimiento de su pasado? Ciertamente no. Se mantiene inmóvil, en el vacío, preguntándose "¿qué cosa desea usted que yo recuerde?" Es decir, necesita una clave. Pero si yo digo, recuerde la fecha de su nacimiento o recuerde qué comió a la hora del desayuno o recuerde las notas de la escala musical, entonces su facultad para recordar evoca inmediatamente esos antecedentes; la clave determina una cantidad extensa de respuestas potenciales. Y si ahora observan cómo es que esto ocurre, ustedes pueden apreciar que la clave es una asociación de proximidad con lo que se va a recordar. Las palabras "fecha de nacimiento" tiene una asociación compuesta de un número particular, mes, día, año; las palabras "desayuno esta mañana" cierran todas las otras posibilidades excepto café, pan; las palabras "escala musical" son invariablemente do, re, mi, fa, sol, la, si, etc. Las leyes de la asociación gobiernan, de hecho, todos los caminos de nuestros pensamientos que no son interrumpidos por sensaciones que nos llegan desde afuera. Lo que sea que surge a la mente debe haber sido *introducido*; y luego de que ha sido introducido se relaciona con algo que ya estaba ahí. Esto es verdad respecto de lo que usted recuerda y también respecto de todo lo que usted piensa.

Observe que hay particularidades de su memoria de las cuales no podría dar cuenta si tuviera que atribuir las a alguna facultad espiritual. Si la memoria fuera sólo espiritual, entregada a nosotros para cumplir una utilidad práctica particular, deberíamos recordar muy fácilmente cuando es más necesario; y la frecuencia de la repetición, inmediatez, y otras singularidades de la asociación no jugarían ningún papel al momento de recordar. Desde el punto de vista espiritual, no se explica por qué recordamos mejor las cosas más frecuentes y las más recientes, y olvidamos más fácilmente los hechos más antiguos y los que hemos vivido sólo una vez. Pero si recordamos porque asociamos, y si ello es así (como pensamos los psicólogos) a consecuencia de nuestras huellas neuronales, podemos observar sin dificultad por qué prevalecen efectivamente la inmediatez y la repetición por sobre otro tipo de

recuerdos. Los caminos más recientes y frecuentemente transitados son los que están más abiertos, los que se esperaba que puedan llevarnos a mejores resultados más eficazmente. Las leyes de nuestra memoria, según observamos, son ocurrencias que responden a una estructura diseñada para la asociación; y cuando estemos libres de nuestra carne es muy probable que todo esto ya no aplique más.

Podemos asumir, entonces, que recordar es el resultado de nuestros procesos de asociación, y éstos, muy probablemente, son el resultado de la forma en que trabaja el cerebro.

Penetrando ahora más particularmente en la facultad de la memoria, debemos distinguir entre sus potencialidades como un archivo o bodega y su forma de operar en cada caso particular. Nuestra memoria contiene todo tipo de elementos acerca de los cuales en este momento no nos acordamos, pero que podríamos acordarnos si se nos diera una clave. Tanto la retención general como la evocación particular se explican a través de la asociación. Una memoria educada depende de un sistema de asociaciones y su utilidad depende de dos particularidades: primero, de la capacidad de retención de las asociaciones y, en segundo término, de su cantidad.

Consideremos cada uno de estos aspectos.

Primero, la capacidad de retención de las asociaciones responde a una cualidad inherente del individuo. Si, como estimo que estamos forzados a hacer, comprendemos el cerebro como un elemento orgánico a través de la cual los vestigios de nuestra experiencia se van asociando con otros, podemos suponer que algunos cerebros son "cera para recibir y mármol para retener". Las más mínimas experiencias permanecen en ellos. Nombres, fechas, precios, anécdotas, citas y sus diferentes elementos se fijan cohesionadamente, de manera tal que el individuo de a poco se transforma en una enciclopedia de información. Todo ello puede ocurrir sin ninguna tendencia filosófica en su mente, sin ningún impulso que fuerce a una cohesión lógica o sistémica. En los libros acerca de anécdotas y, recientemente, en

los libros de psicología se encuentran registradas situaciones grotescas de recuerdos de este tipo de memoria de contenidos. Sus poseedores resultan ser personas muy poco inteligentes para otras cosas. Por supuesto que esto no es incompatible con una mente más filosófica, ya que la mente tiene capacidad infinita de plasticidad. Pero si este tipo de memoria se combina con una de tipo más filosófica nos encontramos al momento con uno de los tipos más eficientes intelectualmente. Los Walter Scott, Leibniz, Gladstones y Goethes son el tipo de ser humano que pertenece a esta categoría. Se requiere de una eficiencia mental a gran escala, ya que una buena mente de tipo filosófica y sistémica sin una buena memoria específica para los contenidos, como las que he descrito, tendría que llegar a los resultados a través de buscar los datos en los libros, y el tiempo que pierde en ese trabajo le deja en desventaja frente al otro tipo de mente más completa.

El extremo del otro tipo, el que se caracteriza por no hacer asociaciones frecuentemente, se encuentra entre aquellos que casi no tienen memoria específica. Y si, además, no tienen poderes lógicos o sistematizadores, los llamamos sencillamente "intelectos débiles"; y corresponde que digamos algo acerca de esto aquí. La materia de que está compuesto el cerebro, nos imaginamos, es como una jalea fluida, en la que se pueden hacer huellas fácilmente, pero que prontamente se pueden borrar, de manera tal que la mente vuelve a su estado original.

Pero puede ocurrir con el tipo de tejido de que está hecha la mente, al igual que con otro tipo de materiales plásticos, que la impronta que penetra vibre a través de la mente y mande señales u olas a otras partes del cerebro. En casos de este tipo, si bien el primer rastro puede perderse con facilidad, no es menos cierto que igualmente podría modificar la masa cerebral, ya que sus huellas permanecerán y se transformarán en muchas avenidas a través de las cuales una impresión puede ser reproducida si se excita nuevamente. Y la posibilidad de que la mente pueda rescatarla va a depender de la variedad de estos caminos y de la frecuencia con que sean utilizados. Cada huella o camino es, de hecho, un proceso de asociación y la cantidad de estas asociaciones se transforman poco a poco en sustitutos de la

inclinación original respecto de la primera asociación. Como he escrito antes: cada asociación es como un gancho del cual cuelgan muchas ideas y éstas se pueden recuperar cuando se han ocultado debajo de la superficie. Juntas forman una red acoplada que se esparce a través del tejido de nuestro pensamiento. El “secreto de una buena memoria” es, por lo tanto, el secreto de saber formar una gran cantidad de asociaciones con cada cosa que deseamos recordar. Pero hacer asociaciones con un dato, ¿qué es sino pensar sobre él tanto como sea posible? Brevemente, entonces, si tenemos dos hombres con la misma experiencia, será aquel que *piense* más en sus experiencias y el que las trece con otros datos —lo más sistemáticamente posible— el que tenga mejor memoria.

Pero si nuestra habilidad para recordar una cosa depende de tal manera de su asociación con otras, se desprende la siguiente consecuencia pedagógica: *la memoria no puede mejorarse en términos generales; sólo puede mejorarse para sistemas o grupos especiales de asociaciones.* Y ello es posible por la manera en que las cosas en cuestión se han tejido en asociación unas con otras en la mente. Todas se encuentran trenzadas, superficial o profundamente, y desconectadas tienden a caer porque la capacidad innata del cerebro para ello es pobre. Ninguna cantidad de ejercicio, repeticiones y recitaciones que se utilice sobre un grupo o sistema de objetos —el sistema histórico por ejemplo— va a mejorar la facilidad o durabilidad con que los objetos que pertenecen a otro sistema —el sistema de los hechos químicos, por ejemplo— sean retenidos. Cada sistema debe ser trabajado por sí mismo: un hecho químico acerca del cual se piensa en conexión con otros hechos químicos tenderá a permanecer, de otro modo se caerá fácilmente fuera del sistema.

Tenemos, entonces, no tanto una facultad de memoria sino que muchas facultades de la memoria. Tenemos tantas como grupos de objetos, tipos o sistemas de ellos, acerca de los cuales pensamos habitualmente en conexión unos con otros. Un objeto determinado se mantiene en la memoria por la unión que ha formado con otros de su propio sistema. Aprender los datos de otro sistema no le ayudará en lo

más mínimo para retener los del primero, por la sencilla razón de que las claves son diferentes.

Habitualmente vemos ejemplos de esto. La mayoría de las personas tiene buena memoria para datos que se relacionan con sus propios propósitos. Un atleta universitario que estudia poco nos puede impresionar por la cantidad de información que maneja acerca de los resultados de los equipos y los detalles de los partidos, nombres de jugadores, y es como un diccionario de estadísticas deportivas. La razón es que está permanentemente analizando estos antecedentes en su mente, comparando y haciendo series. Para él no son hechos dispersos, sino que un sistema conceptual a través del cual se unen. Así, el comerciante recuerda precios, el político a otros políticos, discursos y votos, con una copiosidad que impresiona a cualquiera que no sea de ese mundo, pero que se explica fácilmente por el tiempo que ellos han dedicado a pensar al respecto.

La gran memoria que Darwin y Spencer demuestran en sus libros fue posible aunque tuvieran muy poca capacidad de retención psicológica originalmente. Deje a un hombre muy tempranamente en su vida encaminarse a la tarea de definir una teoría como la de la evolución y de ahí en adelante los datos que la expliquen se le van a pegar como grapas. La relación de los datos a la teoría los va a mantener unidos y, mientras la mente pueda discernir más de ellos, mayor será la erudición. Mientras sólo teorice retendrá muy poco, con el mismo tipo de memoria. Los mismos datos no tendrán ninguna utilidad para él y se le olvidarán rápidamente. Una ignorancia enciclopédica del mismo tamaño que su erudición pueden coexistir en él y esconderse tras la malla. Aquellos de ustedes que han compartido con académicos y *savants* entienden a qué me refiero.

El mejor sistema posible a través del cual podemos incorporar un dato mentalmente es *racionalmente* o a través de lo que llamamos una "ciencia". Sitúe el dato en un lugar en una serie clasificatoria; defínalo lógicamente por sus características y deduzca sus consecuencias; encuentre la ley a que responde y entonces usted sabrá aquello de la mejor manera posible. Una ciencia es la forma más eficaz para no

perder la información. Libera a la memoria de una cantidad enorme de detalles, reemplazando asociaciones por proximidad lógica como la identidad, semejanza y analogía. Si usted conoce una "ley" usted libera a su memoria de una cantidad enorme de datos, ya que la ley los reproducirá cuando los necesite. La ley de refracción por ejemplo; si usted la sabe, con papel y lápiz puede discernir cómo un lente convexo, cóncavo o un prisma pueden alterar la imagen de un objeto. Pero si no conoce la ley general, usted debe llenarse la memoria separadamente de cada uno de los tres tipos de efectos posibles. Un sistema filosófico en el cual todos los conceptos tengan su explicación racional y se mantengan conectados por causa y efecto sería el perfecto sistema de memoria, en el cual prevalecería la más alta posibilidad de ahorro de datos y la mayor riqueza de resultados. Por lo que si tenemos una memoria pobre podemos salvarnos cultivando la perspectiva filosófica en la mente.

Existen muchos sistemas artificiales de memoria, algunos de público conocimiento y otros secretos. Todos son herramientas para entrenarnos en cierta metodología y formas estereotipadas de pensar acerca de los datos que se desea que retengamos. Aún si yo fuera competente no podría entrar ahora en cada uno de ellos en detalle. Pero un ejemplo de uno muy popular demostrará lo que quiero decir. Tomo el alfabeto numérico, el gran método mnemotécnico para recordar fechas y números. En este sistema cada dígito es representado con una consonante entonces; 1 es t o d; 2, n; 3, m; 4, r; 5, l; 6, sh, j, ch, o g; 7, c, k, g, o q; 8, f o v; 9, b o p; 0, s, c, z. Supongamos ahora que usted desea recordar la velocidad del sonido, 1,142 pies por segundo: t, t, r, n son las letras que usted debe usar. Ellas hacen las consonantes para "tight turn", y resultaría un *tight turn* (giro estrecho) mantener esa velocidad. Así, 1649, el día de la ejecución de Carlos I puede ser recordado por la palabra "sharp" (afilado) lo que recuerda el hacha de su verdugo.

Además de las grandes dificultades para encontrar las palabras apropiadas en este sistema, es, claramente, muy pobre e insignificante, y una manera muy poco inteligente de pensar acerca de fechas, ya que la forma en que lo hace cualquier historiador es mejor. El ya cuenta con una serie de fechas como señales en su

mente. Conoce la coordinación histórica de los sucesos y puede, por lo tanto, situar un evento en una fecha adecuada en su tabla cronológica, pensando en ello de una manera racional y recurriendo a los antecedentes y circunstancias, por lo que le es posible descifrar los datos nuevos a través de los antiguos que ya conoce. Recomendando formas tan irracionales de proceder, los sistemas artificiales de memoria sólo pueden ser útiles para las primeras señales del sistema o para datos absolutamente desconectados unos de otros, aislados, sin relación con otras ideas nuestras. Así, el estudiante de física puede recordar el orden de los colores a través de la palabra "vibgyor", que serían las letras iniciales de cada uno de ellos. El estudiante de anatomía puede recordar la posición de la válvula mitral en la parte izquierda de su corazón y pensar en M. L., que también se usa para "metro largo" en el libro de música.

A consecuencia de lo anterior, pueden ustedes comprobar porque "calentar" un examen es una manera tan pobre de estudio. Calentar implica hacer entrar los datos a la mente a través de una aplicación inmediata antes de la prueba. Pero algo aprendido de esa forma permite hacer muy pocas asociaciones. Sin embargo, el mismo contenido revisado desde diversos ángulos, durante diferentes días, en diferentes contextos, ya sea a través de la lectura y el repaso en sucesivas oportunidades, permite relacionarlo con otras materias y es así como penetra de forma correcta en la mente. Es por ello que ustedes deben insistir a sus estudiantes que logren el hábito de pensar continuamente acerca de sus conocimientos. No es malo moralmente calentar un examen. Por su método tan ahorrativo de tiempo sería la mejor forma si se obtuvieran los resultados adecuados. Pero no los da y los estudiantes mayores ya lo saben.

De todo esto se desprende que la idea popular de que podemos trabajar nuestra memoria como facultad global para mejorarla está equivocada. La memoria acerca de un cierto tipo de datos puede mejorar mucho a través del esfuerzo con ese tipo de datos, ya que el nuevo dato va a encontrar de donde colgarse a través de analogías y asociaciones que ya están ahí, y ellas le van a permitir recuperarlos fácilmente cuando los necesite. Pero con datos distintos no se van a obtener

beneficios, a menos que usted se entrene en esa clase de datos ya que, de lo contrario, estará a merced de la recuperación por capacidad innata del individuo, la cual sabemos que responde a una forma fija para cada cual. Sin embargo, uno escucha decir: "se cometió un gran error en mi juventud, mis profesores no me ejercitaron la memoria. Si me hubiesen obligado a aprender cosas de memoria yo no sería como soy ahora, olvidadiza de todo lo que leo y se habla". Esto es un error; aprender poesía de memoria hará más fácil aprender de memoria más poesía, pero nada más; y lo mismo pasa con la información acerca de la química y la geografía.

Después de todo lo señalado, estoy seguro que ustedes no necesitan más argumentos al respecto. Por lo que los dejo hasta aquí.

No obstante, habiendo surgido el tema respecto de aprender cosas de memoria, pienso que un alcance práctico acerca de la memorización verbal no está fuera de lugar. El exceso de la antigua forma de enseñar todo por la memoria y los grandes avances de enseñar a través de objetos han dejado a aquellos que filosofan acerca de la educación con una sensación en contra de estos nuevos métodos; y quizás también se ha dejado demasiado de lado esto de obligar a aprender cosas de memoria. Cuando ya tanto se ha especulado, el hecho es que todo nuestro pensamiento ocurre a través del contenido verbal. Los conceptos abstractos son, por lejos, los elementos más económicos del pensamiento, y ellos se encarnan en nosotros a través de palabras. La investigación estadística demuestra que a medida que la persona avanza en la vida tiende a hacer cada vez menos uso de los elementos visuales y más y más de las palabras. Una de las primeras cosas que descubrió el Sr. Galton fue que este era el caso con los miembros de la Sociedad Real, a quienes entrevistó acerca de sus imágenes mentales. Es por eso que el ejercicio constante de la memoria verbal debe mantenerse como un aspecto importante en la educación. Nada más deplorable que esa mente inarticulada que debe recordar a través de una cita, caso o anécdota, y que no vincula el recuerdo correctamente. Por otro lado, nada es más conveniente para su poseedor, o más encantador para sus compañeros, que una mente capaz de contar una historia, de

dar con las palabras exactas en el diálogo, de hacer una cita correcta y completa. Para todas las ramas de estudio existen giros precisos, los cuales sirven de manera incomparable. La mente que puede retener esas fórmulas es una mente mejor equipada y la comunicación de ellas a los estudiantes debe ser una tarea favorita de todo profesor.

Para aprender de memoria existen métodos eficientes e ineficientes. Y para que nuestro estudiante adquiera esta destreza el profesor debe estimularlo a hacer el esfuerzo. El mejor método es, por supuesto, el de no martillar las frases, sólo por reiteración, sino analizarlas y pensar en ellas. Por ejemplo, si el estudiante tuviera que aprender una frase, deje que primero comprenda su estructura gramatical y aprenda “el mejor método es no martillar, sino que analizar” y luego agregue las siguientes estipulaciones de a poco, “el mejor método no es martillar las frases, sino analizarlas y pensarlas”. Y finalmente inserte las palabras “por mera reiteración” y la frase está completa, mejor comprendida y, probablemente, mejor planteada para recordarla que a través de un método puramente mecánico.

En último término, tengo que referirme a la contribución que han hecho los psicólogos de laboratorio a nuestro conocimiento acerca de la memoria. Muchos de los investigadores entusiastas sobre cómo aprenden los niños están tomando medidas muy precisas de sus facultades elementales y, particularmente, de una que llamamos “memoria inmediata”, la cual se presta especialmente para realizar mediciones. Lo que se hace es exhibir al niño una serie de letras, silabas, figuras, cuadros, o cualquier elemento simple, a intervalo de dos, tres o cuatro segundos, o darle a escuchar nombres en serie a los mismos intervalos y luego observar como lo hace para reproducir la lista, ya sea directamente o con intervalos de diez, veinte y sesenta segundos, o en un espacio mayor de tiempo. De acuerdo con los resultados de este ejercicio los niños se pueden ordenar entre los que tienen mejor y peor memoria, y hay quienes sugieren que los profesores deben tomar en cuenta los resultados de este tipo de estudios en sus lecciones.

Al respecto, sólo puedo repetir a ustedes lo que dije cuando hablamos de la atención: el ser humano es demasiado complejo, por lo que no se pueden dar luces acerca de su verdadera eficiencia al medir sólo una de sus facultades mentales y fuera del contexto de su desenvolvimiento como un todo. Un ejercicio como ese, que trata de objetos incoherentes e insípidos, los cuales no presentan ninguna lógica entre sí o significación práctica fuera de la prueba de laboratorio, es una circunstancia de ocurrencia poco probable en la vida real. En ésta nuestra memoria siempre está al servicio de algún interés o motivación; nos acordamos de cosas que son importantes para nosotros o que están asociadas a cosas que nos importan. El niño que se ubica en el último rango de una escala establecida experimentalmente como esa podría, a través de la experiencia —si ocurre que tiene una pasión por un tema—, pasar a ser una persona con mucha memoria y hacer sus tareas escolares mucho mejor que un verdadero loro que podría ocupar el primer lugar de esa lista.

Lo más importante es el interés y la pasión que el individuo demuestra, por sobre cualquier otra variable que se utilice para evaluar el desempeño de su vida profesional. Ningún tipo de medida o evaluación que se haga en un laboratorio puede dar luz acerca de la verdadera eficiencia de ese sujeto; ya que lo más importante acerca de él, su energía emocional y moral y su perseverancia, no se pueden medir en un experimento, y sólo se pueden conocer una vez que tenemos el resultado total en el largo plazo. Un hombre ciego como Huber, con su pasión por las abejas y las arañas, demostró que podía observarlas a través de los ojos de otras personas mucho mejor que cada una de esas personas por sí mismas. Un hombre que nace sin pies o manos, como el fallecido Kavanagh —y qué corazón duro debe haber tenido su madre cuando él era niño, y cuán negativamente se habrían evaluado en un laboratorio sus facultades motoras—, sabemos que fue un viajero y aventurero, un equitador y hombre de deportes que hizo una vida atlética al aire libre. El Sr. Romanes estudió el rango elemental de la percepción en muchas personas, a través de hacerlas leer un párrafo lo más rápidamente que pudieran y luego escribir todo lo que recordaran del contenido. Encontró diferencias importantes en la rapidez de los sujetos, donde a unos les tomaba cuatro veces más tiempo que a otros leer el párrafo, y los lectores más veloces eran también, como

regla, los que mejor recordaban. Pero, y este es mi punto, a través del método del Sr. Romanes no se demuestra nada, ya que, en su mayoría, buenos hombres de ciencia y literatura demostraron ser lectores lentos.

A la luz de todos estos antecedentes, uno puede pensar que la impresión general que un profesor perceptivo es capaz de hacerse de cada estudiante, de acuerdo a lo que percibe de su temperamento y modales, su capacidad de motivación y atención, la facilidad o dificultad con que realiza sus tareas escolares, va a ser de más valor a la hora de evaluarlo que las pruebas experimentales. Se pretende que consideremos como una pedagogía científica estas mediciones pedantes de la fatiga, memoria, asociación y atención. Esas medidas pueden dar información útil sólo si las combinamos con las observaciones fuera del laboratorio, en el desempeño global del individuo, por profesores con ojos en sus cabezas y sentido común, y alguna sensibilidad para la información concreta acerca de la especie humana.

Por todo lo anterior, nadie puede sentirse desanimado cuando ha descubierto alguna debilidad en cualquiera de las facultades de la mente. Lo que importa es toda la mente, actuando al unísono, ya que una deficiencia de cualquier aspecto en particular va a ser compensada por otro. Puede ser un artista sin visión, un lector sin ojos, un erudito con mala memoria. En casi cualquier tema, su pasión es lo que lo va a salvar. Si le importa suficiente obtener un resultado en ello, lo va a lograr. Si usted desea ser rico, será rico; si desea ser preparado, lo será; si desea ser bueno, lo será. Sólo que usted deberá realmente desear estas cosas y dedicarse a ellas, y con exclusividad, y no desear y practicar al mismo tiempo otra cantidad de cosas incompatibles y con la misma fuerza.

Uno de los descubrimientos científicos más importantes que se han hecho recientemente en psicología es el del Sr. Galton y otros. Se refiere a grandes diferencias entre personas respecto del tipo de imaginación. Todos sabemos que los seres humanos se diferencian enormemente en sus capacidades: brillantez, claridad y nitidez y la extensión de su capacidad de imagen visual. En una gran cantidad de

personas éstas son muy perfectas y en algunas son tan rudimentarias que casi no las tienen. Lo mismo es verdad para las imágenes motoras y auditivas, y probablemente es igual con todas las demás; por otra parte, los descubrimientos recientes acerca de los lugares específicos del cerebro para cada una de ellas permiten comprender esto biológicamente. Los hechos han sido tan difundidos y son tan conocidos que no necesito profundizar en esto, sino sólo recordarlo para ustedes. A primera vista parece que este descubrimiento tiene mucha importancia práctica para los profesores y, de hecho, se ha dicho que éstos deben agrupar a sus estudiantes según características similares. Ustedes deberían interrogarlos acerca de su imaginación, se dice, o mostrarles listas de palabras y luego leérselas y observar a través de cuál vía el niño responde mejor. Para que después, al ocuparse de él, ustedes hagan su trabajo predominantemente a través de la vía que el niño tiene mejor desarrollada. Si el grupo es muy chico se podrían obtener quizás algunas consecuencias positivas con un profesor que se esforzara muchísimo. Pero es obvio que en la sala de clases corriente esto es imposible de aplicar; y la única lección que verdaderamente podemos sacar de toda esta psicología analítica es la misma que ya sabíamos de la práctica, que el profesor siempre debe tratar de impresionar a su clase con todos los tipos alternativos posibles de entregar el contenido. Hable y escriba en el pizarrón, permita que sus estudiantes se expresen y haga que ellos escriban y dibujen, muestre imágenes, planos, curvas, haga diagramas de varios colores, modifíquelos; es decir incluya todas las posibilidades de recuerdo que la lección permita, de manera que cada uno encontrará la forma de recordar su lección a su propia manera. En todos los colegios de enseñanza primaria este principio es ampliamente aceptado, por lo que no necesito referirme a ello con mayor detalle.

La máxima de exponer una diversidad de experiencias y múltiples posibilidades de asociación y de aplicación es importante no sólo para que los estudiantes recuerden sus lecciones, sino también para enseñarles a comprender, ya que en ello consiste verdaderamente el arte de enseñar.

Una palabra acerca del inconsciente y de aquello que la mente no recupera fácilmente, y habré terminado con el tema de la memoria.

El profesor Ebbinghaus, en una investigación heroica que hizo hace unos doce años, más o menos, acerca de las leyes de la memoria, con un método de aprender listas de sílabas sin sentido, diseñó una manera de medir la capacidad de olvido que deja al descubierto un dato importante acerca de nuestra mente.

Su método consistía en hacer leer varias veces a una persona una lista hasta que pudiera repetirla de memoria de manera correcta. El número de veces que necesitaba leerla para aprendérsela era la medida de la dificultad en cada caso particular. Ahora, una vez que hemos aprendido una lista, si esperamos cinco minutos veremos que es imposible repetirla de nuevo sin errores. Debemos leerla nuevamente para recordar algunas sílabas, las cuales se nos han caído o perdido. Ebbinghaus estudió sistemáticamente la cantidad de veces que necesitaba leer la lista para decirla de memoria correctamente después de cinco minutos, media hora, una hora, un día, una semana, un mes. Y descubrió que la cantidad de relecturas que la persona necesitaba era la medida de la capacidad de olvido para cada uno de los intervalos de tiempo que se había propuesto. Y descubrió también otro hecho importante: el proceso de olvidar es mucho más rápido al principio que después. Así, la mitad de la lista se olvida durante la primera media hora, dos tercios después de ocho horas, pero sólo cuatro quintos después de un mes. No hizo ninguna prueba más allá de un mes de intervalo; pero si nosotros prolongamos esa curva ideal en base a estos datos, es dable suponer que no importa cuanto tiempo pase, la curva nunca descendería tanto como para llegar a cero. En otras palabras, no importa cuánto tiempo hace que nos aprendimos de memoria un poema, y no importa cuán deficiente pueda ser nuestra memoria actualmente para recordarlo: ese aprendizaje todavía mostrará sus efectos al momento que lo necesitemos nuevamente. En síntesis, los experimentos del profesor Ebbinghaus demuestran que aquellas cosas que no podemos recordar han penetrado de una u otra forma la estructura de nuestra mente. Somos diferentes porque alguna vez las aprendimos. Nuestras huellas neuronales han cambiado. Nuestras percepciones se agudizan.

Nuestras conclusiones acerca de algunos temas no serían las mismas si esas huellas no estuviesen ahí. La información ha modificado los márgenes de nuestra conciencia, si bien su producto no puede ser reproducido por nosotros ahora porque no se encuentra en el foco de nuestro campo.

Esto es importante para los profesores. Estamos demasiado listos para medir los logros de nuestros estudiantes a través de sus respuestas en una evaluación oral o escrita, pero no valoramos lo suficiente los aportes generales a su desarrollo. Al chico que nos dice “yo sé la respuesta, pero no puedo decir exactamente lo que es” lo tratamos igual como si no supiera nada. Y ese es un gran error. Son muy pocas las oportunidades después en la vida en que vamos a usar nuestros conocimientos exclusivamente a través de la memoria. Pero toda ella va a estar asociada a nuestro carácter mostrando nuestras tendencias al juicio y al acto. Claro que una buena memoria en general es una bendición para quien la posee, pero una memoria menos precisa acerca de muchos temas —al haber sabido alguna vez acerca de ellos, o de temas parecidos desde donde podemos recuperar información— es para la mayoría de los hombres y las mujeres el mejor fruto de su educación. Esto es efectivo también en la formación profesional. El médico y el abogado no resuelven acerca de un caso instantáneamente. Pero ellos difieren de los demás porque saben donde buscar la información durante la próxima hora o media hora; ahí donde el hombre común no sabe como dar con los antecedentes para tomar una decisión, ya que no sabría qué libro elegir y tampoco comprendería la jerga técnica de la especialidad.

Sean pacientes y simpáticos, entonces, con la mente que no saca buenas notas en algunos exámenes, puede ser que en la gran evaluación que hace la vida ese estudiante termine mucho mejor que el que recita hoy muy correctamente ante nosotros. Sus pasiones han sido más profundas, sus propósitos más loables y sus poderes combinados entregan como un todo un resultado mental mucho más rico.

Esos eran los puntos más importantes que me pareció que valía la pena destacar bajo el título de la memoria. Podemos resumirlos para propósitos prácticos y decir

que el arte de recordar es el arte de *pensar*. A ello debemos agregar, junto al Dr. Pick, que cuando queramos mejorar la mente propia o la de un estudiante, nuestro esfuerzo no debería estar tanto en que retenga como en que conecte con algo que ya se encuentre en su mente. La conexión es el pensar, y si nos concentramos en la conexión, lo conectado va a permanecer a nuestro alcance para ser recuperado por la memoria cuando sea necesario.

Nuestro próximo tema será el de la adquisición de nuevo conocimiento, el proceso de "apercepción" como se le ha denominado, a través del cual recibimos y nos ocupamos de las nuevas experiencias, y revisamos nuestro almacenamiento de ideas para formarnos unas nuevas y más fuertes.

Capítulo XIII

La adquisición de ideas

Las imágenes que guardamos de nuestra experiencia pasada, de cualquier naturaleza: visuales o verbales, borrosas o claras, vívidas o disímiles, abstractas o concretas, no necesariamente son imágenes que están en la memoria en el sentido estricto del término. Esto es, no afloran a la mente en un momento determinado —o en un contexto específico que podamos definir claramente, como quién dijera “en este instante”—, con una fecha. Ellas pueden ser solamente nociones generales, imágenes flotantes de un objeto o de su tipo o clase. Las denominamos producto de la “imaginación” o de la “comprensión”. “Imaginación” es el término que usamos para decir que estamos pensando en un determinado objeto; “comprensión” cuando lo que imaginamos es una clase o un tipo de objeto. Por el momento esta distinción no es importante; y me voy a permitir usar la palabra “comprensión” o la palabra más vaga aún, “idea” para designar a los objetos que se combinan en un concepto, ya sean estas cosas como “el sol” o “Julio César”, tipos de cosas como “reino animal” o, finalmente, atributos completamente abstractos como “racionalidad”, “rectitud”.

El resultado de la educación debe ser llenar la mente poco a poco, al compás de las experiencias, con un gran stock de ideas. En el diagrama que hice en nuestro primer encuentro (del niño tomando el juguete y recibiendo un reto) la impronta que dejó la primera experiencia determinó el modo en que adquirió muchas ideas posteriormente. Las ideas comenzaron a asociarse en su mente de cierta forma, como respuesta a cuando actuó de esa manera. Las ciencias de la gramática y la lógica son poco más que intentos metodológicos por ordenar muchas ideas adquiridas y establecer leyes que las relacionan entre sí. Estas formas de relación, a medida que se dan a conocer a la mente, se transforman en conceptos de un orden más elevado y abstracto, como cuando hablamos de un “silogismo” entre proposiciones, o de cuatro cantidades que forman una “proporción”, o de la

“inconsistencia” entre dos situaciones, o de las “implicaciones” de una situación sobre otra.

Ustedes pueden observar que el proceso de educación, concebido ampliamente, puede ser descrito sencillamente como el período durante el cual se adquieren ideas y conceptos, siendo la mente mejor educada aquella que tiene el más grande stock de ellos, que la preparan para enfrentar las vicisitudes de la vida. La falta de educación significa el no haberlos recibido, por lo que esa persona tiene más posibilidades de ser vencida y derrotada por los acontecimientos de la existencia.

El proceso de adquirir ideas y conceptos sigue un orden de tipo instintivo. Existe una tendencia innata a asimilar cierto tipo de nociones a una determinada edad, y otras en edades posteriores. Durante los primeros siete u ocho años de edad la mente se siente atraída por las propiedades sensibles de las cosas. El instinto de construir es el más activo y se expresa por el incesante hacer y deshacer, vestir y desvestir muñecas, unir y desunir objetos, donde el niño no solamente entrena los músculos para coordinar la acción, sino también para acumular una cantidad de conceptos físicos que son el origen de su conocimiento acerca del mundo material. La enseñanza con objetos y el entrenamiento manual amplían sabiamente la esfera de este orden de adquisiciones. La cerámica, la madera, los metales y las herramientas contribuyen a esta reserva. Un joven formado con una base suficientemente amplia de este tipo de experiencias siempre se sentirá en el mundo como en casa. Está en el grupo. Se siente familiarizado con la naturaleza y siente, además, que, de alguna manera, la naturaleza está familiarizada con él. Mientras que el joven que ha sido criado sólo al interior de un hogar, sin ninguna otra intimidad más que las hojas impresas de un libro, puede permanecer aquejado de un sentimiento de estar apartado de los rasgos concretos del mundo material, con una consecuente inseguridad de afinidad que lo puede llevar a considerarse un extraño en esta tierra donde debería sentirse perfectamente en casa.

Ya dije algo acerca de esto al hablar del impulso innato a construir y no me debo repetir. Aún más, ustedes se dan perfecta cuenta de esto, estoy seguro. Me estoy

refiriendo a lo importante que es en la vida —para las acentuaciones morales de la vida, lejanas de los objetivos prácticos— esta sensación de estar preparado para dar respuesta a acontecimientos que tienen una familiaridad temprana con el mundo material. Haber crecido en una granja, en un taller, haber manejado animales o botes, y tener ideas y habilidades que se relacionan estrechamente con esos objetos, son adquisiciones inapreciables que sólo se producen durante la niñez y la juventud. Después de la adolescencia es difícil que volvamos a sentir este contacto tan cercano con ninguna de estas cosas. La inclinación instintiva se ha disipado y los hábitos son difíciles de adquirir.

Por otra parte, uno de los grandes frutos de esta corriente de “estudios del niño” es que ha vuelto a situar todo esto correctamente para lograr un sistema saludable de educación parvularia. *Alimente* a la persona humana, aliméntela con experiencias relacionadas con aquello que año a año manifiesta como instinto natural, ya que esa es la fuente que le permitirá desarrollar hacia la edad adulta un tejido mental saludable. Hay quienes piensan, sin embargo, que sólo se aprende de los libros y de la comunicación verbal, y que hay niños que están “perdiendo” su tiempo con este tipo de experiencias durante este período.

Sin embargo, no es sino hasta la adolescencia que la mente está capacitada para comprender los aspectos más abstractos de la experiencia, las similitudes y diferencias escondidas entre las cosas y, particularmente, sus causas y consecuencias. Los conocimientos más básicos de matemática, mecánica, química y biología son posibles de manera sensitiva durante la niñez, y la adquisición de los conceptos de este tipo es la siguiente fase de la educación. Más tarde, entrada en la adolescencia, la mente despierta a un interés por las relaciones humanas más abstractas —las llamadas “morales”—, por ideas sociológicas y abstracciones metafísicas.

Esta secuencia general se sigue tradicionalmente en las salas de clases. Por el momento, no deseo sino mencionar el principio general de la psicología respecto del orden sucesivo en que despiertan estas facultades, sobre las cuales descansa

todo lo demás. Ya he hablado de esto al referirme a la transitoriedad de los instintos. Así como muchos jóvenes tienen que pasar permanentemente sin una reserva adecuada de conceptos, porque no se les dieron las oportunidades cuando las experiencias eran necesarias por la agudeza de la curiosidad de sus sentidos en ese momento, del mismo modo otro grupo de jóvenes ha sido mal guiado hacia algún tema de estudio (el cual habría disfrutado mejor a una edad posterior), ya que al haberlo empujado prematuramente se le creó el desagrado, lo cual no le permitió progresar hacia otras capacidades en el futuro. Creo que he visto estudiantes de educación superior no calificados para la filosofía porque tomaron este estudio un año demasiado pronto.

Todos los conocimientos que adquirimos después de la adolescencia tienen como fuente la comunicación verbal, ya que ésta es el vehículo a través del cual el ser humano piensa. Los conceptos abstractos de la física y la sociología pueden, es cierto, ser expresados a través de imágenes visuales, pero no es lo corriente. Por lo tanto, es verdad que una vez que ha empezado la adolescencia necesitamos “palabras, palabras y palabras”, por lo que éstas deben ser parte (y cada vez la mayor parte) de la enseñanza a medida que la vida se desarrolla, ya que de ellas depende todo lo que el ser humano va a aprender. Esto es así aun en las ciencias naturales, en tanto son causales y racionales, y sus análisis no están circunscritos exclusivamente a la descripción. Por lo tanto, vuelvo a lo que ya dije a propósito de la memoria. Mientras más precisamente se aprendan las palabras, tanto mejor; siempre y cuando el profesor se cerciore de que los estudiantes han aprendido lo que éstas significan. Si esta última condición no ocurre, no habremos hecho nada, y nos encontraremos igual que con el antiguo método de aprender de memoria que ha causado esta reacción en contra de “repetir como loro”, de la cual oímos tanto hoy día. A una amiga mía, durante la visita a un colegio, se le pidió que tomara una prueba de geografía a un curso de niños. Echando una mirada al libro, les dijo: “Supongamos que ustedes hacen un hoyo aquí en el piso, de cientos de metros, como estaría ahí adentro, ¿más caliente o más frío que aquí en la superficie?” Nadie en el curso respondió y su profesora dijo: “Estoy segura que saben, pero me parece que usted no formula la pregunta correctamente. Déjeme probar. ¿En que

condición se encuentra el interior de la tierra?” E, inmediatamente, más de la mitad del curso respondió: “El interior de la tierra es una *fusión de ignición*.” Es mejor enseñar a través de objetos y experiencias que obtener una respuesta de memoria como ésta; no olvidemos que la reproducción verbal, conectada inteligentemente con algún trabajo más práctico, debe jugar siempre un papel preponderante, si no el más importante, en la educación. Nuestros reformadores modernos, en sus libros, escriben exclusivamente acerca de los primeros años del niño porque se prestan más para dar ejemplos claros, y yo mismo, hablando de los impulsos innatos, la enseñanza práctica y otras anécdotas, he realizado las mismas descripciones. Si observamos nuevamente la primera infancia encontramos los inicios de la más pura curiosidad intelectual y la fuente de la inteligencia básica para los términos abstractos. La enseñanza práctica es sólo para hacer despegar a los estudiantes, con alguna percepción de los hechos involucrados en el tema, hacia las ideas más abstractas. Sin embargo, al oír a algunas autoridades hablando de la enseñanza, ustedes podían suponer que la geografía no sólo comenzaba, sino que terminaba con el año escolar y los cerros más cercanos; que la física era una incesante repetición de las operaciones de medir y pesar, donde muy pocos ejemplos podrían embarcar la imaginación libremente fuera de esas líneas, cuando lo que la mente desea es un tratamiento algo más rápido, general y abstracto. Le oí decir a una señora que había llevado a su hijo al kindergarten: “pero él es tan inteligente que lo superó inmediatamente”. Se cree que demasiados niños superan su curso al momento que ingresan, a través de una pedagogía poco exigente que les entrega las cosas hechas o ya presentadas como interesantes. Los niños y jóvenes pueden disfrutar de una abstracción siempre y cuando sea la apropiada; y es un mal halago a su apetito racional esas anécdotas acerca de juanitos y pepitos, como si eso fuera lo único que su mente pudiera digerir.

Pero aquí, al igual que en todas partes, se trata de un más o un menos; y, como último recurso, es el tacto del propio profesor lo único que puede lograr el efecto adecuado. La gran dificultad con las abstracciones conceptuales radica en cerciorarse respecto de cuál es el significado que el estudiante les da exactamente. Las palabras pueden ser las correctas, pero lo que significan para el niño puede ser

desconocido para nosotros. De tal manera que debemos insistir con diferentes palabras y formas de comprenderlas, para tratar de conocer el significado que les da. Y muchas veces queda de manifiesto que los niños guardan definiciones extrañas. Un pariente mío le trataba de explicar a una niña lo que era la “voz pasiva”. “Supongamos que tú me matas: tú, que eres la que mata, eres la “voz activa” y yo, que soy el que muere, soy la voz pasiva”. “¿Pero cómo puedes hablar si estás muerto?”, respondió la niña. “¡Oh! ¡Bien, puedes suponer que no estoy totalmente muerto!” Al día siguiente a la niña le preguntaron en clases que explicara la voz pasiva y dijo: “Es el tipo de voz que usted tiene si no está completamente muerto”.

En un caso como este los ejemplos para el estudiante debieron ser más variados. Cada uno de nosotros tiene en su memoria ejemplos de sentido fantástico que le dimos en la niñez a algunos términos (muy probablemente en la poesía) y que los adultos, sin sospecha alguna, nunca corrigieron. Yo recuerdo cuánto me emocionó a la edad de ocho años la balada de La Hija de Lord Ullin. Yo pensaba que las manchas de sangre en el arbusto eran el mal que uno más debía temer, y que cuando el botero decía:

“Yo le llevaré al ferry
no por su plata, sino,
por la mujer que va a ganar”

Se refería a que iba a recibir en pago a una mujer. Asimismo, recientemente me di cuenta de que uno de mis hijos estaba leyendo y aceptando textualmente las palabras de Tennyson en su obra “*In Memoriam*” como:

“Saque la comida de los ricos y pobres
Saque la rojez de toda la humanidad”

El único salvavidas ante este tipo de malentendidos se encuentra en ampliar e insistir con un gran abanico de frases, tratando de conocer los significados que los niños les dan a los conceptos y, mejor aún —si es posible—, realizar una experiencia práctica.

Pasemos a nuestro siguiente tema, la apercepción.

Capítulo XIV

Apercepción

Apercepción es un concepto que está dando que hablar hoy en día en la pedagogía. Léase por ejemplo este aviso acerca de un determinado libro que ha publicado una revista de educación:

“¿Que es la apercepción? Para una explicación acerca de este tema vea el libro de Blank acerca de Psicología Vol. X, de la serie educacional recientemente publicada. La diferencia entre percepción y apercepción se explica para el profesor en la primera parte de la Psicología de Blank. Muchos profesores hoy se preguntan: “¿que es la apercepción en psicología educacional?” Y, para ellos, el libro que deben tener es la Psicología de Blank, de donde el término es originario. La idea más importante de la psicología educacional es la apercepción. El profesor la encontrará explicada en la Psicología de Blank. La idea de apercepción está siendo una revolución en los métodos educacionales en Alemania. Y está explicada en la Psicología de Blank Vol. X, de la serie de educación recientemente publicada. La Psicología de Blank le será enviada por el prepago de un dólar si pone su dirección en este cupón.”

Un aviso como este es una vergüenza para todos. Es a este tipo de diálogo al que me refería cuando dije, en nuestra primera reunión, que los profesores sufren, actualmente, el acoso de publicistas y editores. Quizás la palabra “apercepción” floreció a sus ojos y oídos como ocurre hoy en día con algunos temas. Se induce al profesor estudioso a creer que aquí se encuentra un secreto recóndito y potente, falseando la verdadera motivación que lo puede llevar a su estudio. Y cuando vaya al libro y lea acerca de esto le parecerá tan trivial y común —ya que no se requiere decir nada más al respecto que la manera en que se introducen las cosas en nuestro cerebro— que probablemente sentirá que por su propia falta de preparación no ha comprendido algo, y se quedará con una sensación de

incapacidad o incompetencia; sea como fuere, puede llegar a pensar que no está calificado para su tarea.

“Apercepción” es una palabra muy útil en pedagogía que denomina de manera atractiva algo que todo profesor ya conoce. Significa nada más que el acto a través del cual algo penetra la mente. No corresponde a nada misterioso de la psicología, es sólo uno de los numerosos resultados del proceso psicológico de la asociación de ideas y la psicología puede vivir sin esta palabra, aunque puede servir en pedagogía.

El asunto es el siguiente: cada sensación que penetra desde fuera, sea ésta una frase que oímos, un objeto que vemos o un estornudo, tan pronto como entra en nuestra conciencia es despachada en alguna dirección, haciendo conexión con otros materiales que ya existen ahí, produciendo al final una respuesta. Las conexiones particulares a que llega son determinadas por nuestra experiencia previa y por la “asociación” que hacemos de la situación con ella. Si, por ejemplo, ustedes me oyen decir, A, B, C, les doy diez a uno que inmediatamente van a reaccionar interna o externamente con D, E, F. La impresión o sensación les despertó esa antigua asociación; ella sale a recibirlos, ya que la mente la reconoce como “el principio del alfabeto”. Es el destino de cada sensación, impresión o hecho: caer en una mente ocupada con sus memorias, ideas e intereses, y ellos son los que la conducen en nuestro interior. Educados como somos, nunca recibimos una experiencia que quede sin asociación para nosotros; siempre nos *recordará* a algo que se le parece, ya sea por contenido o por el contexto que de alguna manera sugiere. Esta escolta mental que provee la mente se deriva, por supuesto, del material que ya tiene almacenado. Nosotros *intuimos* la impresión o la sensación de una manera definida. Y nos liberamos de ella de acuerdo con nuestras posibilidades, sean éstas muchas o pocas, en forma de “ideas”. Esta manera de cómo entra el objeto, sensación o impresión a la mente se conoce como apercepción. Los conceptos que la encuentran y le permiten asimilarlo son llamados por Herbert la “masa de apercepción”. La impresión o sensación se incorpora a este proceso y el resultado es un nuevo campo de conciencia, en el cual una parte (y

frecuentemente una muy pequeña) viene del mundo exterior y otra (muchas veces la más grande) viene de los contenidos previos en la mente.

Pueden observar claramente que el proceso de apercepción es lo que llamé antes un resultado de la asociación de ideas. El producto es cierto tipo de fusión de lo viejo con lo nuevo, donde, muchas veces, es imposible distinguir qué parte corresponde a cuál. Por ejemplo, cuando escuchamos a una persona hablando o estamos leyendo una página impresa, gran parte de lo que pensamos, vemos u oímos es consecuencia de lo que provee nuestra memoria. Pasamos por alto, ya que nos imaginamos las letras correctas aunque las veamos incorrectas; y lo poco que oímos realmente cuando escuchamos a otro es algo de lo que podemos darnos cuenta cuando vamos al teatro en el extranjero. En esa circunstancia lo que nos incomoda no es tanto que no podamos entender lo que los actores dicen sino que no podemos verdaderamente oír (sentir) sus palabras. El hecho es que oímos igual de poco en casa, sólo que nuestra mente, estando más llena de asociaciones con las palabras de nuestro idioma, nos provee del material para comprender al más mínimo tono la clave de su significado.

En todas las operaciones de apercepción de la mente se hace sentir una ley general: la ley de la economía. Al permitir entrar un nuevo cuerpo a nuestra experiencia, instintivamente deseamos alterar lo menos posible nuestro antiguo stock de ideas. Siempre trataremos de enunciar una nueva experiencia de manera tal que se asimile con lo que ya sabemos. No nos agrada algo que sea *completamente* nuevo, que no tenga nombre y que tengamos que encontrarle un nombre nuevo. De modo que tomamos el nombre más cercano, aunque sea poco apropiado. Un niño va a denominar la nieve cuando la ve por primera vez como azúcar o mariposas blancas. A la vela de un bote puede llamarla cortina; a un huevo en su cáscara puede denominarlo una linda papa; a una naranja una pelota. Caspar Hauser llamó a los gansos que veía por primera vez caballos, y los Polinesios llamaron a los caballos del Capitán Cook chanchos. El Sr. Romper ha escrito un pequeño libro acerca de la apercepción titulado "Una Olla de Plumas Verdes", siendo ese el

nombre que le dieron a una olla de porotos verdes unos niños que nunca los habían visto antes.

En la vida adulta esta tendencia a la economía de la mente puede llevar al rasgo que conocemos como "testarudez". Una idea nueva o un nuevo dato, que permitiría una gran reorganización del sistema previo de conceptos, son ignorados o desplazados por la mente en caso de que ésta no pueda reinterpretarlos para encajar bien en su sistema. Todos hemos tenido controversias con personas de mediana edad, les hemos rebatido con nuestros argumentos y les hemos forzado a admitirlos, y una semana después les hemos encontrado tan seguros y constantes con su opinión original como si nunca hubiesen hablado con nosotros acerca de ese tema. Les llamamos testarudos; pero hay jóvenes que también lo son. La testarudez de la edad adulta empieza mucho antes de lo que creemos. Casi no me atrevo a decirlo, pero creo que en la mayoría empieza como a los 25 años.

En algunos libros antiguos encontramos los diferentes tipos de apercepción codificados y sus subdivisiones enumeradas y etiquetadas de manera que cuadran para el ojo del pedagogo. En un libro que recuerdo haber leído se distinguían dieciséis tipos de apercepción. Había apercepción asociativa, aditiva, sumativa, y otras hasta sumar dieciséis. No es necesario decir que eso no es más que una demostración de la artificialidad que siempre ha rodeado a la psicología, y que se perpetuará si se mantiene la publicación de trabajos como "escritos para los profesores".

Se pretende dividir en parcelas la vida mental, que fluye libremente, para presentarla en la sala de recitación, seccionada en supuestos procesos con nombres bien largos, en latín y en griego, que no tienen ninguna existencia en la vida real.

Si estamos clasificando los diferentes tipos de apercepción, no hay motivo alguno para detenernos en dieciséis y no en seiscientos. Hay tantas apercepciones como maneras posibles en que una nueva experiencia sea recogida por la mente de cualquier individuo. Hace unos días, en la ciudad de Buffalo, fui invitado por una

señora, quién, la noche anterior, había llevado a su hijo de siete años por primera vez a las cataratas del Niágara. El niño escudriñó silenciosamente el fenómeno hasta que su madre, quién supuso que estaba sobrecogido por el espectáculo, le dijo: “¿que opinas?”, a lo cual el niño respondió: “¿es esto el tipo de spray que me echan en la nariz?” Esa fue su manera de apercebir este espectáculo. Ante esto usted podría decir que existe una apercepción “otorrinoterapéutica” si desea, y si usted lo hace no sería más trivial o artificial que los autores de estos libros.

M. Pérez, en uno de sus libros acerca de la infancia, da un buen ejemplo de los diversos tipos de apercepción que pueden darse acerca de los mismos fenómenos, y que es posible que le ocurran a una persona en distintas etapas de su vida. Una casa se incendió y un niño de la familia, observando las llamas desde los brazos de su niñera desde lo lejos, se veía fascinado y feliz por lo brillante del espectáculo. Y cuando la bomba se acercó haciendo sonar la sirena el niño se sobrecogió de miedo, ya que los sonidos extraños son, como ustedes saben, aterradores para los niños. ¡De qué manera más opuesta han percibido los padres y este niño las llamas y la sirena!

Una misma persona, de acuerdo con la línea de pensamiento en que se encuentre, y también en relación con su estado emocional, va a apercebir la misma impresión de manera muy disímil en ocasiones diferentes. Un médico o ingeniero expertos, situados ante una determinada perspectiva, no van a apercebir los datos de la misma manera si hubiesen tenido que tomar otro partido. Generalmente, cuando las personas están en discordia acerca de la interpretación de un dato, se demuestra que cuentan con poca información para apercebir correctamente y, por lo general, el hecho de que disputen es suficiente para demostrar que ninguna de las apercepciones está suficientemente completa. Ambas partes están dando sólo visiones parciales, escudriñándolas a través de las visiones que menos incomodan; allí donde habría sido mejor nueve veces de diez que hubiesen permitido engrosar su stock de ideas o inventar un título completamente nuevo para el nuevo tema.

Así, en biología teníamos interminables debates acerca de si los seres vivos unicelulares eran animales o vegetales hasta que Haeckel introdujo un nuevo modo de percibir esto llamándolos "protista", lo que terminó con las disputas. En las cortes de justicia no se acepta el *tertium quid* entre demencia y salud mental. Si la persona está saludable el hombre es castigado; si demente, perdonado; raras veces se encuentran expertos que tengan opiniones muy diferentes. Sin embargo, la naturaleza es más sutil que nuestros médicos. De la misma manera que una pieza no está a oscuras ni en total claridad, puede estar oscura para quién es relojero y suficientemente iluminada para comer o jugar, y del mismo modo un hombre puede estar sano para algunas cosas e insano para otras: suficientemente sano para dejarlo en libertad pero no lo suficiente para hacerse cargo de sus recursos financieros. La denominación "pájaro raro", que se hizo popular durante el juicio de Guiteau, satisfizo la necesidad de un *tertium quid*. El término francés "déséquilibré", posteriormente "degeneración hereditaria" y, luego, "sujeto psicopático" han surgido como denominaciones en respuesta a esta misma necesidad.

Todo el progreso de nuestra ciencia continúa gracias a la invención de nuevas denominaciones técnicas que pretenden nombrar los nuevos aspectos de un fenómeno, información que sólo puede ser comprimida con fuerza en los escasos espacios que permiten las ideas que ya tienen denominaciones anteriores. A medida que pasa el tiempo, nuestro vocabulario se vuelve cada vez más numeroso y tiene que incorporar una cantidad de nuevas ideas apercebidas.

Durante este proceso gradual de interacción entre lo nuevo y lo viejo no solamente se modifica lo antiguo a raíz de lo que entra como nuevo, sino que la masa que percibe también se modifica a través de lo nuevo que asimila. De tal forma entonces, si usamos el stock alemán de ese niño que se ha criado en una casa donde todas las mesas son cuadradas, "mesa" significa para él un objeto donde las puntas de los bordes son esenciales. Y si va a una casa donde hay mesas redondas, y todavía se les llama mesas, su percepción del concepto cambia inmediatamente y desde ese momento incluye el concepto de redondo para el concepto previo de mesa. De esta forma nuestras nociones, conceptos o ideas están todo el tiempo

modificándose a través del nuevo conocimiento. La extensión del concepto “bestia” se expande hacia ballenas y pulpos, la idea de “organismo” hacia la sociedad. Estos son ejemplos familiares para todos nosotros acerca de lo que he querido decir.

Sean nuestras ideas adecuadas o erróneas, y sea nuestro stock abultado o escaso, eso es todo lo que tenemos para trabajar. Si un hombre educado es un cuerpo organizado de tendencias a conductas, donde lo que le estimula a la conducta, en cada caso, es la forma en que nombra y clasifica su emergencia actual, mientras más adecuado sea el stock de ideas la persona estará mejor preparada para tener una conducta más adecuada. Cuando más adelante veamos el tema de la voluntad veremos que lo preliminar y más importante antes de tomar una decisión se refiere a encontrar los nombres adecuados bajo los cuales clasificar la conducta más apropiada. El que guarda pocos nombres es un hombre débil para el debate. Los nombres —y cada nombre representa una idea o concepto— son nuestros instrumentos para barajar nuestros problemas. Ahora, cuando pensamos en esto estamos muy dispuestos a pasar por alto un hecho importante y es que, en la mayoría de los seres humanos, el stock de ideas y conceptos ha sido adquirido durante la adolescencia y los primeros años de la vida adulta. Probablemente los impresioné hace un momento cuando dije que la mayoría de las personas empezaban a ponerse testarudas a los veinticinco años. Es cierto que un adulto sigue aprendiendo muchos conceptos y detalles nuevos que se relacionan con su profesión o trabajo; en este sentido, sus conceptos se incrementan durante un período más largo en la vida, ya que sus conocimientos se expanden y especifican. Pero los conceptos de las grandes categorías, los tipos de cosas o las relaciones más amplias entre las cosas se han incorporado todas a una edad bastante temprana. Por ejemplo, pocos hombres se relacionan bien con una nueva ciencia después de los veinticinco. Si no se estudia economía política en la universidad es de apostar mil a uno que la persona permanecerá ignorante durante toda su vida respecto de los grandes conceptos de esta disciplina. Lo mismo con la biología y la electricidad. ¿Qué porcentaje de personas, hoy de cincuenta años, tiene una idea clara acerca de lo que es el dínamo o cómo funciona el motor del bus?

Seguramente una pequeña fracción del uno por ciento. Pero las personas en las universidades estudian estas cosas.

Existe una gran potencialidad en todos nosotros cuando jóvenes, que nos hace elaborar una lista con los libros que vamos a leer en el futuro, ya que en ese momento tenemos la impresión de que va a ser fácil relacionarnos con todo tipo de temas que ahora no podemos estudiar, pero que ya lo haremos más adelante en nuestra vida profesional. Esas buenas intenciones muy pocas veces se cumplen. Las ideas y conceptos adquiridos antes de los treinta años son casi los únicos que vamos a asimilar. Aquellos casos excepcionales de una renovación vital permanente, como la del Sr. Gladstone, prueban, por la admiración que nos merecen, que son excepciones a la regla. Por lo tanto, es importante para el profesor saber cuán decisiva es su enseñanza para la vida de sus estudiantes en el futuro.

Capítulo XV

La voluntad

Dado que las actividades mentales concluyen de forma natural en acciones o conducta, el capítulo final de psicología debe referirse a la voluntad. Pero la palabra "voluntad" puede ser utilizada en un sentido amplio o en otro más estrecho. En el sentido amplio quiere decir toda nuestra capacidad para la vida activa, la que responde a impulsos, incluyendo nuestras reacciones instintivas y aquellas formas de comportamiento que han pasado a ser automáticas o semi-concientes a través de una repetición frecuente. En el sentido más estrecho, los actos de la voluntad son aquellos que no se pueden realizar a menos que estemos plenamente concientes de ellos. La mente tiene una idea clara y una decisión deliberada debe anteceder a su ejecución.

Tales actos se caracterizan por la duda y se acompañan de una sensación peculiar de irresolución, una sensación que puede o no ir acompañada de la de esfuerzo. En mis conferencias anteriores me referí exhaustivamente a nuestras tendencias impulsivas, por lo que en esta oportunidad sólo analizaré la definición más estrecha de voluntad.

Todos nuestros actos eran considerados por los antiguos psicólogos como resultado de una facultad particular llamada "voluntad", la cual no podía ocurrir sin una determinación. Pensamientos e impresiones, siendo éstas instintivamente inactivas, se suponía que llevaban a la acción sólo a través de este agente superior. Hasta que no nos dispusiéramos, por decirlo de algún modo, no podía ocurrir ninguna acción voluntaria. Esta noción fue refutada por el descubrimiento de las acciones reflejas, en las que algunos estímulos, como ustedes saben, producen movimientos inmediatos y por sí mismos.

Por lo tanto, la antigua doctrina se puede considerar obsoleta desde el punto de vista de la ideas.

Sabemos que no hay ninguna actividad de conciencia, sea sensación, sentimiento o idea, que no tienda a una consecuencia motora. Este resultado motor no tiene por qué ser, necesariamente, una conducta observable. Puede ser sólo una alteración del ritmo cardíaco o de la respiración, o una modificación en la distribución de la sangre, como sonrojarse o ponerse pálido, o la secreción de lágrimas, o cualquier otra.

Lo que ingresa a nuestra conciencia se expresa de algún modo; y hoy la psicología sostiene que los procesos concientes de cualquier tipo, es decir, los procesos concientes como tales, *pasan* a la acción, abierta o soterradamente.

El caso que permite observar esta tendencia claramente es el de una mente poseída por una sola idea. Si esa idea se relaciona con un impulso innato, éste inmediatamente se va a descargar. Si la idea es un movimiento, el movimiento va a ocurrir. Este tipo de casos se ha diferenciado de otros más complejos y se les ha denominado conductas o acciones “ideo- motoras”, queriendo decir que la acción se expresa sin toma de conciencia o sin decisión o esfuerzo. La mayor parte de nuestra conducta habitual, para la cual hemos sido entrenados, corresponde a este tipo de conductas “ideo-motoras”. Percibimos, por ejemplo, que la puerta está abierta y nos paramos y la cerramos; vemos unas pasas en un plato y extendemos la mano y nos llevamos una a la boca sin interrumpir nuestra conversación; o cuando estamos en cama, de repente pensamos que estamos atrasados para tomar el desayuno e instantáneamente nos levantamos sin mayor reflexión. Todos los aspectos que integran nuestra vida —los modales y las costumbres, vestirse y desvestirse, saludar, etc.— son ejecutados de esta forma casi automática, sin titubeos y eficientemente; en ello se compromete un margen pequeño de la conciencia, mientras el foco puede estar ocupado de algo completamente diferente.

Pero ahora vamos a un caso más complicado. Supongamos que tenemos dos pensamientos en nuestra mente, el pensamiento A, tomado individualmente, debe descargarse en acción; pero el B nos impulsa a una acción diferente, o nos hace desistir. Los psicólogos dicen que la segunda idea B puede inhibir la descarga de acción de la primera idea A. Una palabra entonces acerca de la "inhibición" en general para esclarecer este ejemplo en particular.

Uno de los descubrimientos más interesantes de la fisiología fue realizado simultáneamente en Francia y Alemania hace cincuenta años atrás, y demostró que las corrientes nerviosas no provocan la acción en los músculos sino que pueden estar revisando la acción que se está llevando a efecto o impidiéndola. Se distinguieron nervios inhibidores junto a los motores. El nervio neumogástrico, por ejemplo, si es estimulado frena los movimientos del corazón; el nervio esplácnico detiene el trabajo de los intestinos en funcionamiento. Muy pronto se descubrió que esta era una manera muy estrecha de ver el tema, ya que la inhibición no es tanto la función específica de algunos centros nerviosos, sino que éstos se encuentran generalizados en el sistema, ya que cualquiera de ellos puede producir este efecto bajo condiciones específicas. Los centros nerviosos más elevados parecen ejercer una acción inhibidora constante en la excitabilidad de los más bajos. Los actos reflejos de un animal al cual se le han extraído los centros nerviosos se exageran parcial o totalmente. Todos conocemos los actos reflejos de un perro cuando le rascamos a un lado en el lomo y eleva automáticamente la pierna del lado contrario e imita el acto de rascar en el aire. En perros a los cuales se les han mutilado los centros nerviosos este acto reflejo es incesante. A los débiles mentales, cuyos hemisferios nerviosos se encuentran debilitados, no les es posible inhibir sus impulsos más básicos, como lo hacen las personas normales, por lo que se manifiestan de manera execrable. De esta forma reconocemos cuando una tendencia emocional superior puede impedir una inferior. El miedo quita el hambre, el amor materno o paterno inhiben el miedo, el respeto supervisa la sensualidad, y así. Y en las manifestaciones más sutiles de la vida moral, cuando nuestros ideales entran en juego, nos ponemos vehementes y podemos perder el equilibrio de toda nuestra escala de valores. La fuerza de la abstinencia desaparece y lo que hace un

momento parecía imposible ahora parece no sólo posible, sino fácil, por la falta de inhibición. Esto ha sido denominado “el poder expansivo de las emociones superiores”.

Es sencillo aplicar esta noción sobre las inhibiciones a nuestro sistema de procesar ideas. Estoy en la cama, por ejemplo, y pienso que me debo levantar, pero a la vez estoy consciente del frío que hace en mi dormitorio y lo agradable que es la tibieza de mi cama. En ese caso, la acción motora es inhibida y voy a permanecer en cama unos minutos más con las dos ideas en la mente como en un callejón sin salida, que es lo que llamamos el estado de incertidumbre o indecisión. En un caso así la duda se puede resolver de dos maneras:

- 1) Puedo olvidar por un momento las condiciones térmicas de la pieza y la idea de levantarme se transforma en acto y me encuentro fuera de la cama, o,
- 2) Aún pensando en las condiciones de frío de la pieza, los pensamientos acerca del deber de levantarme pueden ser tan poderosos que me lleven a la acción a pesar de la tentación de inhibirlo. En este caso tengo la sensación de un esfuerzo moral y puedo considerar que he hecho un acto virtuoso.

Todas las conductas que incluye la voluntad, ya sea que se expresen libremente o a través de la reflexión, se manifiestan como he señalado. Ahora ya pueden observar como la voluntad, si la tomamos en la definición estrecha, ocurre sólo cuando hay ideas en conflicto y su resolución acontece porque tenemos un umbral de conciencia amplio. Lo interesante es la sutileza de la máquina inhibidora. Una idea poderosa y fuerte al centro de la conciencia puede ser neutralizada por otra que apenas cruza nuestra mente en el margen. Por ejemplo, saco mi dedo índice y cierro los ojos y me imagino que tengo un revólver y que estoy disparando con él. Ya casi no siento mi dedo haciendo los movimientos de contracción, como si estuviera pegado a un aparato de grabación y no pudiera traicionar el estado de tensión de sus movimientos. Y si no se mueve, no realiza la simulación de disparar. ¿Por qué no? Simplemente porque aunque esté concentrado en el movimiento me doy cuenta de las condiciones del experimento y en mi mente tengo la idea de no

hacerlo. La presencia de esa idea marginal, sin esfuerzo, urgencia o énfasis de ningún tipo, es suficiente para inhibir el acto.

Por ello son pocas las ideas que, estando en nuestra mente, llevan a acciones motoras. La vida sería grosera si cada pensamiento se expresara en acciones motoras. En abstracto, la teoría acerca de los movimientos ideo-motores es cierta, pero en la realidad nuestros estados de conciencia son tan complejos que los márgenes inhibidores mantienen al centro sin acción la mayoría del tiempo. En todo esto, pueden observar ustedes, hablo como si las ideas por su sola presencia o ausencia determinaran la conducta, y como si, entre las ideas por una parte y la conducta por la otra, no existiera espacio para un tercer principio de actividad, como lo que llamamos voluntad.

Si ustedes tienen ideas materialistas o fatalistas, las cuales se desprenden de este planteamiento, les ruego suspenderlas por un momento, ya que voy a volver sobre este punto. Situándonos en esta noción mecánica del organismo psicofísico no hay nada más fácil que seguir la línea fatalista. La conducta humana parece ser sólo el resultado de sus impulsos e inhibiciones. Un objeto, por su presencia, nos hace actuar; y otro mecanismo supervisa nuestra conducta. Las sensaciones y las ideas que nos sugieren los objetos nos llevan de una dirección a otra; y las emociones complican el juego por sus efectos inhibidores mutuos. Los superiores inhibiendo los inferiores o a sí mismos. La vida en medio de todo esto se transforma en prudente y moral; pero los agentes psicológicos en el drama pueden ser descritos, ustedes ven, como nada más que las "ideas" en sí mismas: ideas para todo este sistema donde lo que llamamos "alma", "carácter" o "voluntad" no es más que un nombre. Como expresó Hume, las ideas son, ellas mismas, los actores, el escenario, el teatro, los espectadores y el guión. Esta es la llamada psicología "asociacionista" llevada a su máxima expresión y no tiene sentido ignorar su ascendiente como concepto. Como todo concepto, cuando se aclara y cobra vida, se puede imponer como creencia, y los psicólogos entrenados en la línea biológica la adoptan como la última palabra científica acerca del tema. Nadie puede tener una noción clara acerca de la teoría

psicológica a menos que en algún momento haya captado esta mirada con toda la fuerza de su simpleza.

Agreguemos un poco de humor por el momento, ya que trae ventajas a la exposición.

La acción voluntaria es siempre el resultado del complemento de nuestros impulsos y sus inhibiciones.

De esto se desprende que habrá dos tipos de voluntad, una en la cual van a primar los impulsos y otras en la que se imponen las inhibiciones. Podemos referirnos a ellas como la voluntad precipitada y la obstruida, respectivamente. Cuando afloran son familiares para todos nosotros. El ejemplo extremo del tipo precipitado es el maníaco; sus ideas se descargan en acción tan rápidamente y sus asociaciones son tan vívidas y extravagantes que las inhibiciones no tienen tiempo para aflorar, y dice y hace lo que se le viene a la cabeza sin un momento de duda.

Algunos melancólicos son el ejemplo del exceso de sobre inhibición. Sus mentes están atrapadas en emociones de miedo y desamparo, sus ideas confinadas a la sola imagen de que para ellos la vida es imposible. Por lo que muestran una condición de "abulia" permanente, o incapacidad de usar la voluntad para actuar. No pueden cambiar su postura o su discurso, o ejecutar la orden más simple.

Los diferentes grupos de hombres demuestran distintos temperamentos. Las gentes del sur se observa que son generalmente más impulsivos y precipitados; a los ingleses, particularmente los de Nueva Inglaterra, los consideramos casi enfermizos en su auto represión por su grado de autoconciencia, condenados a expresarse a través de múltiples escrúpulos y permanentes revisiones.

El tipo de carácter más completo, considerando el asunto abstractamente desde luego, debe estar lleno de escrúpulos e inhibiciones. La acción en este tipo de carácter ideal, lejos de encontrarse paralizada, se va a manifestar exitosamente al

hacer su camino sostenidamente y con fuerza, sobreponiéndose a sus resistencias y manejándose entre aquellas que le son más difíciles.

De la misma forma como nuestros músculos extensores actúan más firmemente cuando hay una contracción simultánea de los flexores que los guían y los mantienen firmes; así la mente de quién tiene campos de conciencia complejos, y de quién, con motivos para la acción, ve razones para no actuar y, sin embargo, en vez de ser guiado, actúa de tal forma que toma en consideración todo el campo, así es el tipo ideal de mente que deberíamos tratar que tuvieran nuestros estudiantes. La conducta impulsiva, o la que se realiza sin tomar en consideración las consecuencias es la acción más fácil del mundo y la más pobre. Cualquiera puede demostrar energía cuando se sale de sus casillas. Un déspota necesita poca habilidad (en tanto viva para contarlo) ya que tiene solamente su manera; y cuando el mundo ya no puede tolerar más el horror de su persona es asesinado. Pero para no recurrir a los extremos, el ser capaz de actuar energicamente bajo una gran presión de inhibiciones es lo difícil y escaso. Cavour, cuando se le solicitó imponer la ley marcial en 1859, se negó y dijo: "cualquiera puede gobernar así, es inconstitucional". Nuestros líderes parlamentarios, como Lincoln y Gladstone, son el tipo más fuerte de hombre porque logran resultados en el escenario más difícil. Pensamos en Napoleón Bonaparte como un monstruo de la voluntad, y lo era. Pero desde la maquinaria psicológica sería difícil decir si él o Gladstone tenían la misma calidad de fuerza de voluntad, ya que Napoleón dejaba de lado todas las inhibiciones más comunes y Gladstone, apasionado como era, las analizaba escrupulosamente dentro de sus posibilidades de acción.

Un ejemplo familiar del poder paralizador de los escrúpulos son los efectos inhibidores de la conciencia durante la conversación. En ninguna parte se ha manifestado mejor y más brillantemente la conversación que en Francia durante este siglo. Si leemos antiguas memorias francesas podemos observar cuántos escrúpulos que actualmente amarran nuestra lengua fueron dejados de lado. Si la traición, obscenidad y maldad se expresan libremente, la conversación puede ser brillante sin

lugar a dudas; y luego la llama se debilita cuando la mente está llena de temor conciente acerca de violar la moral y la costumbre social.

El profesor se ve frecuentemente enfrentado en la sala de clases con un tipo de voluntad poco normal, a la que podemos denominar “porfiada”. Algunos niños, si no consiguen hacer inmediatamente lo que desean, permanecen imposibilitados de comprender lo que se les plantea o de hacer lo que se les ordena en tanto perdure en ellos esta condición. A este tipo de niños se les trata generalmente como iracundos y son castigados; o se les impone la voluntad del adulto estimando que debe ceder. “Domine la voluntad de su hijo para que no perezca —escribió John Wesley—. Conténgala apenas el niño empiece a hablar, o aún antes. Se le debe obligar a hacer como se le indica, aunque deba castigarlo severamente. No le permita hacer su voluntad para que su alma pueda vivir”. Con algunos niños, este tipo de restricciones de la voluntad pueden verse acompañadas de escenas tensas que conllevan un gran desgaste nervioso y emocional para las partes, y además, posteriormente, dejan una mala sensación y la victoria no siempre se logra.

Cuando una situación como la indicada se ha desatado, y el niño se encuentra tenso y exaltado, diecinueve veces de veinte es mejor que el profesor considere que puede estar frente a una patología neurológica y no tanto a una culpa moral. Mientras las condicionantes inhibitoras que no le permiten hacer algo distinto de lo que él quiere permanezcan, al niño le va a ser imposible sobreponerse. El objetivo en esos casos debe ser tratar de que se olvide. Dejar el asunto por un momento, llevar su mente a otra cosa, y luego guiarlo a otra situación y sorprenderlo de manera tal que no alcance a darse cuenta; es probable que, entonces, puesto en otra circunstancia, sea capaz de sobreponerse con menos dificultad. De esta manera mejoramos la tozudez del caballo: le llevamos a otro foco de atención, le acariciamos la nariz o la oreja, lo conducimos por un círculo y luego lo llevamos a un lugar donde su contumacia carece de sentido. A un profesor con tacto no se le repetirán situaciones como las descritas.

Ustedes pueden ver, mis amigos, cual es su tarea general y abstracta como maestros. Por un lado tienen que generar en sus estudiantes una gran stock de ideas —y cualquiera de ellas puede ser inhibidora— y, a la vez, deben estar en la mira para que no se produzca el hábito inhibitorio o de parálisis a la acción, de manera tal de asegurar la expresión de la voluntad, para que permanezca en el estudiante la fuerza para la acción. La psicología puede expresar este problema en los términos descritos, pero observarán que es impotente para darles la solución correcta en su aplicación práctica. Cuando ya ustedes han hecho y dicho todo lo posible, y han realizado sus mejores esfuerzos, es muy probable que el resultado vaya a depender más de la constitución psicológica del estudiante que de cualquier otra cosa. Algunas personas parecen tener una capacidad muy pobre de focalización; esas personas se quedan cortas en la acción, ya que los factores inhibitorios demuestran la particularidad de expresarse fuertemente.

Pero ahora centrémonos un poco más en esto de la educación de la voluntad. El profesor participa en construir en el estudiante un *carácter* y, como ya lo he expresado, éste no es más que un sistema organizado de hábitos de respuesta. Ahora, ¿en qué consisten estos hábitos de respuesta? Ellos consisten en tendencias a acciones específicas, cuando tenemos determinadas ideas, y a una manera propia de inhibirnos.

Nuestros hábitos de la voluntad dependen entonces, primordialmente, del stock de ideas que tenemos y, secundariamente, de la forma que las relacionamos habitualmente, ya sea para la acción o la inhibición respectivamente. ¿Qué ocurre entonces cuando se nos presentan opciones y estamos indecisos respecto de lo que tenemos que hacer? Al principio dudamos y luego deliberamos. Y, ¿en qué consiste nuestra deliberación? Consiste en tratar de ver la situación ampliamente, con múltiples ideas, hasta que distinguimos una que en particular nos satisface. Si se trata de una idea que a usted le impulsa a la acción, que entra en una de sus máximas de comportamiento positivo, su duda cesa y actúa inmediatamente. Si, por el contrario, se trata de una idea que en usted provoca inhibición habitualmente, y si además se acompaña del concepto de *prohibido*, entonces seguramente no

actuará. El problema radica, como pueden observar, en encontrar la idea correcta para cada caso. Una deliberación puede tomar días o semanas.

He hablado como si la determinación hacia la conducta fuese fácil una vez que se ha encontrado el pensamiento adecuado. Muchas veces es así, pero puede ser diferente y, cuando lo es, nos encontramos en medio de una deliberación moral; les invito a visualizarla más cercanamente.

Puede ser muy difícil llegar al pensamiento correcto, a la solución adecuada. Podemos vernos enfrentados a una circunstancia que nunca antes se nos ha planteado, para la cual no tenemos el hábito. O quizás a una situación donde la acción inmediata puede resultar peligrosa o difícil; o donde la inacción puede parecer demasiado fría y negativa cuando nuestros impulsos están ardiendo. En cada uno de los casos indicados es difícil mantener la idea correcta por mucho tiempo antes de que el esfuerzo rinda los frutos deseados. Ya sea que nos estimule o inhiba, es *demasiado razonable* para nosotros; y mientras más apasionada e instintivas sean nuestras tendencias, éstas nos llevan a olvidar nuestras deliberaciones. Tendemos a alejarnos de ese pensamiento; parpadea y se aleja por el momento, de manera tal que se sitúa al borde de nuestra conciencia y necesitamos un esfuerzo decidido de atención voluntaria para acarrearlo hacia el foco de nuestro campo de conciencia y mantenerlo ahí el tiempo suficiente para que haga las asociaciones y descargas motoras apropiadas. Todos saben demasiado bien como la mente se aleja de tomar en cuenta consideraciones hostiles al ánimo imperante.

Una vez que la hemos conducido hacia el centro del campo de conciencia, y la retenemos, la idea razonable se va a expresar y va a diseminar sus efectos inevitablemente; ya que las leyes de las conexiones entre nuestra conciencia y nuestro sistema nervioso proveen para que la acción tenga lugar. Nuestro esfuerzo moral, llamado así adecuadamente, permite que obtengamos la idea correcta.

Entonces, si a ustedes les preguntan: ¿en que consiste un acto moral cuando se le reduce a su más simple y elemental expresión?, sólo pueden responder una cosa. Pueden decir que consiste en *hacer el esfuerzo por mantener la atención aferrada a una idea*, la cual, a través del esfuerzo por mantener la atención, va a expulsar de la mente las otras tendencias psicológicas que ahí se encuentran. *Pensar*, en síntesis, es tanto el secreto de la voluntad como el de la memoria.

Esto se puede ver muy claramente en los pretextos que oímos todo el tiempo de personas que se encuentran enfrentadas a su pecado o al daño que han causado a otros con su conducta. “Nunca *pensé* —dicen— nunca *pensé* lo atroz que fue hacer esto, nunca *pensé* en lo infame que fue hacer esto, nunca *pensé* en las terribles consecuencias que esto podía traer”. ¿Y qué respondemos nosotros? Nosotros les decimos: “¿Cómo no pensaste? ¿Cómo es posible que no hayas pensado?” Y les damos una enseñanza moral acerca de su irreflexión.

El ejemplo de irreflexión y de deliberación moral es el caso corriente del alcohólico que está siendo atraído por la tentación. Se ha propuesto mejorar, pero nuevamente se le ofrece la botella. Su triunfo moral o su fracaso literalmente consisten en encontrar el *nombre* correcto para su caso. Si se dice a sí mismo que en esta oportunidad no debe perderse un licor que ya se ha vertido, o que no se debe ser mojigato o poco sociable entre amigos, o que es necesario conocer este whisky, o que está celebrando un feriado, entonces está perdido, su elección de todas estas ideas necesariamente le harán caer. Pero si, en cambio, a pesar de todas estas ideas que su necesidad por beber le pone en la cabeza, él mantiene su atención en el verdadero nombre, de que es “un alcohólico”, entonces se está encaminando hacia la ruta de la salvación, se salva al pensarse correctamente.

Así es como ustedes deben salvar a sus estudiantes; al principio, proporcionándoles un caudal de ideas y luego, a través de la práctica de la atención voluntaria que ellos puedan realizar ante ideas correctas, aunque las circunstancias sean difíciles; y, en tercer lugar, permitiéndoles desarrollar los hábitos que les permitan actuar como se ha indicado por medio de un entrenamiento exitoso.

En todo esto, el poder de la atención voluntaria es lo más importante del proceso. Así como se arquean los bordes de un cuchillo con el uso, así es como nuestro destino moral se desenvuelve. Ustedes recuerdan que cuando hablamos de la atención descubrimos cuán breves e intermitentes eran los momentos en que la podíamos retener. Si se sumaran todos, el tiempo que ocupan en nuestras vidas es ínfimo. Pero también manifesté, ustedes recordarán, que su brevedad no tenía ninguna proporción con su importancia y que volvería acerca de este punto.

Ahora vuelvo a él. No es el tamaño de algo lo que le da su categoría en la mente; es su posición en el organismo al cual corresponde. Nuestros actos de atención voluntaria, pese a ser breves e irregulares, también son, sin embargo, trascendentales y críticos, proyectándonos, como lo hacen, hacia destinos más altos o más bajos. El ejercicio de la atención voluntaria en la sala de clases debe ser por lo tanto considerado como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza formal, y el buen profesor, a través del profundo interés que es capaz de despertar en los estudiantes acerca de diversos tópicos, va a otorgar múltiples oportunidades para que los estudiantes ejerciten este tipo de atención voluntaria. Espero que lo comprendan ahora sin mayor explicación.

Se me ha acusado de expresar durante el transcurso de estas conferencias una visión mecánica y materialista de la mente. Me he referido a la mente como un organismo y una máquina, he hablado de sus reacciones ante el medioambiente que enfrenta como un aspecto esencial de su actividad y me he referido abiertamente al papel que juega el sistema nervioso. A consecuencia de ello he recibido algunas notas de parte de algunos de ustedes rogándome que sea más explícito respecto de este punto, y que diga francamente si soy o no un materialista.

En estas conferencias deseo ser definitivamente práctico y útil, y mantenerme libre de todo tipo de complicaciones especulativas. Sin embargo, no deseo dejar ninguna ambigüedad acerca de mi propia posición; por lo que diré, para que no se me comprenda mal, que bajo ningún punto de vista me considero un materialista. Yo

no sé por qué nuestra conciencia se *manifiesta* a través de una máquina nerviosa y, sin embargo, puedo ver perfectamente bien como las “ideas” la hacen funcionar, y observo que el *orden* que siguen las ideas es exactamente igual al que opera en la máquina. Nuestra habitual forma de asociar ideas, cadenas de pensamiento y secuencias de acción puede ser el resultado, o consecuencia, de una sucesión de corriente en nuestro sistema nervioso. El posible stock de ideas acerca del cual el espíritu libre de un hombre tiene que optar puede depender exclusivamente de los poderes de sus reacciones innatas y también de las adquiridas en su mente. Si esto fuera todo, podemos optar por la concepción fatalista que les esboqué hace unos momentos. Nuestras ideas estarían determinadas por las corrientes cerebrales y éstas sólo por leyes mecánicas.

Pero después de lo que acabamos de ver —es decir, del papel que juega la atención voluntaria y la voluntad— se abre para nosotros un espacio breve de libertad y espiritualidad. La duración y la cantidad de este tipo de atención nos parece que son indefinidos dentro de ciertos límites. Nosotros *sentimos* como si pudiéramos hacer más o menos y como si nuestra acción volitiva fuese un punto crítico en la naturaleza, un punto desde el cual nuestro destino, así como el de otros, depende. Todo sobre la libertad individual se concentra en este pequeño punto: por lo que la pregunta es la siguiente: “¿es o no esta apariencia de indeterminación una ilusión?”

Es obvio que esta pregunta sólo puede responderse por analogías y no a través de observaciones precisas. Los que creen en la libertad individual creen que esta apariencia es una realidad; el determinista cree es una ilusión. Yo personalmente adhiero a los que piensan que existe la libertad individual, no porque no pueda imaginarme la teoría fatalista claramente o porque no la comprenda bien, sino simplemente porque es esta misma libertad individual la que me obliga a reconocerla y pensar de esta manera. Si tomamos en cuenta el ajuste correcto de las cosas uno tendería a pensar que el primer acto de una voluntad libre sería mantener la creencia en la libertad. Yo, por lo tanto, creo libre y consecuentemente en mi libertad; lo hago con la mejor conciencia científica de que soy capaz. Tengo

claro que la cantidad de esfuerzo voluntario de atención para una acción no puede ser estudiada científicamente, pero creo que, si usted sigue mi línea de pensamiento acerca de las teorías psicológicas y psicofísicas, éstas nos indican que un hombre no está necesariamente obligado a ser un fatalista o un materialista.

Permítaseme expresar una última palabra acerca de la voluntad y con ello doy término a este capítulo y también a estas conferencias.

Así como existen dos tipos de voluntad existen también dos tipos de inhibiciones. Las podemos denominar inhibición por represión o negación, e inhibición por sustitución, respectivamente. La diferencia entre ellas es que, en el caso de la inhibición por represión tanto la idea inhibida como la idea que inhibe, la idea impulsiva y la idea que la niega, se mantienen unidas en la conciencia, produciendo una cierta tensión interior; por otro lado, en la inhibición por sustitución la idea que inhibe se superpone completamente a la idea original y ésta rápidamente se pierde en el campo de conciencia.

Por ejemplo, los estudiantes cuyas mentes vagan en la sala de clases. Están escuchando el sonido que entra por la ventana, el cual se torna suficientemente interesante para acaparar toda su atención. Usted puede solicitar su atención señalándoles que no la presten al ruido de afuera, y que deben mantenerla en los libros o en lo que usted está diciendo. Y a través de mantenerlos concientes con su vista sobre sus trabajos puede que logre su efecto. Pero va a ser un efecto perdido e inferior porque en el momento que usted se relaje, el ruido atrayente de afuera, siempre al acecho de su curiosidad, los va a envolver y van a estar donde estaban al principio; y si usted no ha dicho nada respecto de los ruidos de afuera y despliega su esfuerzo para iniciar una conversación sumamente interesante o una demostración al mismo tiempo, ellos van a olvidar los ruidos que les distraen de afuera y sin mayor esfuerzo le seguirán. Hay muchos intereses que no pueden inhibirse a través de la negación. Por ejemplo, es literalmente imposible anular la pasión de un hombre enamorado a través de ningún esfuerzo de la voluntad; pero

“dejemos que un nuevo planeta entre a su órbita” y el ídolo anterior va a dejar de ocupar ese lugar en su mente.

Es claro que muchas veces tenemos que emplear el método de la sustitución. Aquel cuya vida depende de la palabra “no”; el que dice una verdad a través de una mentira y tiene que luchar constantemente con sus tendencias envidiosas y de mala fe se encuentra en una situación inferior en todos los aspectos a aquel que ama la verdad y es poseído por la generosidad desde la partida, ya que es insensible a las tentaciones inferiores. Aquel que valora los rasgos del caballero está, ciertamente, para los propósitos de este mundo, en mejor posición que el “tozudo, con sus pertinaces resistencias a sus “demonios originarios”, aunque a ojos de Dios este último, como dicen los teólogos católicos, puede estar escalando grandes peldaños de mérito.

Spinoza, en su “Ética”, manifestó que un hombre que puede esquivar cualquier cosa bajo el pretexto de que es malo, de igual forma puede esquivar lo mismo bajo la idea de que es bueno. Aquel que actúa *sub specie mali* —es decir, bajo la noción del mal— es llamado por Spinoza un “esclavo”. A aquel que actúa bajo la noción del bien lo denomina “hombre libre”. Veán entonces como ustedes pueden transformar a sus estudiantes en hombres libres al habituarlos a actuar correctamente, cada vez que sea posible. Acostúmbrenlos a decir la verdad, no tanto indicándoles lo feo de la mentira sino que despertando su entusiasmo por la veracidad y el honor. Aléjenlos de la crueldad innata que poseen demostrándoles su preferencia por la alegría interior que produce el bien. Y en las lecciones que están obligado a hacer acerca de los efectos nocivos del alcohol, digan menos respecto de lo que ocurre con el estómago del alcohólico, sus riñones, nervios y miserias sociales, y más acerca de las bendiciones de controlar su organismo y de hacerlo perdurar con la elasticidad de la juventud, a través de una sangre dulce y sana, a la cual le son desconocidos los estímulos de los narcóticos y para la cual el sol y el aire de la mañana son los mejores estimulantes.

Conclusión

He concluido estas conferencias. Si a algunos de ustedes lo que he dicho les parece obvio y trivial, es posible que cambien de opinión si, dentro de un año o dos, se encuentran descubriendo que, al interior de su sala de clases, les es posible manejar las cosas diferentemente como consecuencia de las ideas que he tratado de aclarar. No puedo sino pensar que, si ustedes comprenden a su estudiante como una criatura sensible, impulsiva, asociativa y como un organismo reactivo, parcialmente determinado y parcialmente libre, ello les puede ayudar a comprenderlo de mejor manera desde todo punto de vista. Comprendan que su mente es la pieza sutil de una máquina. Y si, además, pueden percibirlo como una *sub specie boni* y lo quieren, ustedes estarán en la mejor posición posible para ser unos perfectos profesores.