

370-5
24E

educación

Sumario:

Información Pedagógica — *La Ciencia de la Educación* por Juan Demoor y Tobias Jonckheere. (Página 65).

Información Metodológica.— *Sobre la Metodología de la Historia y Geografía* (página 102).— *División de decimales*, por George Drayton Strayer (página 108). *Un centro de interés: el Fuego*, por Amelia Hamaide (página 110). *Juegos educativos de iniciación gramatical*, por Luis Huerta (página 118).

El Recuerdo del Maestro.— *Elias Leiva Quirós*, por Carlos Jinesta (página 121).

Para Dramatizar.— *La Raza*, por María Alfaro de Mata (página 124).

Para Recitar.— *Caupolicán*, por José Santos Chocano (página 128).

32

Agosto, 1936
San José, Costa Rica

¢ 0.25

IMP. ESPAÑOLA

educación

Organo de la Asociación de Inspectores
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

No. 32

Sexto Tomo

Agosto 1936

INFORMACION PEDAGOGICA

LA CIENCIA DE LA EDUCACION

EL CEREBRO

III. CENTRO DE LA ESCRITURA. LA AGRAFIA.—En la base de la segunda circunvolución frontal, en circunvolución frontal ascendente, existe un centro de la escritura que es para la expresión gráfica de las ideas lo que el centro de Broca para la expresión verbal.

La destrucción de esta región lleva consigo lo que se llama la *agrafia*.

El hombre atacado de agrafia, piensa, lee, oye y habla, pero no escribe. No está paralítico: todos los movimientos de su mano son normales. No conoce los signos motores de las letras. Lee, pero no conoce el dibujo de las letras y no escribe. Puede todavía dibujar su nombre y copiar palabras escritas. No puede escribir de memoria.

IV. PAPEL DEL LENGUAJE.—Las nociones fisiológicas que preceden son suficientes para hacer comprender como nace la idea simple y aparece su expresión verbal o escrita. Pero debemos completar este estudio, tratando además de algunos datos psicológicos nuevos. Al hacerlo, escrutaremos, por otra parte, un capítulo curioso de la evolución de la infancia y una parte interesante de la historia del lenguaje. Evocaremos de este modo he-

chos puestos recientemente en evidencia y sobre los cuales deberemos volver más adelante.

1. *La palabra. La memoria verbal. Peligro de la palabra. Lo que debe ser la intuición.*—Interpretaremos visualmente los objetos en el centro occipital. El fenómeno psíquico evocado es exteriorizado por medio de reacciones presididas esencialmente por los centros motores generales. El niño reconoce su muñeca por el centro occipal; manifiesta su alegría por movimientos de placer y de conquista y por gestos que le permiten definir su idea, hasta el punto de hacerse comprender de su madre. Pero, cuando la madre pronuncia la palabra que corresponde a la palabra vista, «muñeca», a partir de aquel momento, el niño comunica su sensación visual por medio de una reacción motora típica; la palabra, y dice «muñeca». Debe comprobarse este hecho importante; las palabras agradan enseguida al niño, le gusta pronunciarlas; de allí su charla continua y característica.

Más tarde el niño aprende a escribir en la escuela; desde un principio lee y escribe la palabra muñeca, substituyendo así al objeto y al gesto los signos convencionales, a saber, la palabra comprendida auditiva o visualmente y exteriorizada verbal o gráficamente.

Estas asociaciones funcionales se verifican, porque los centros corticales están unidos por un sistema de fibras llamadas de asociación.

Como se ve, la palabra es independiente de la idea; se encuentra superpuesta a esta última. Constituye un conocimiento puramente convencional que se yuxtapone a la idea, pero que no se confunde con ella. Puede existir por sí misma, lo cual ocurre con la mayor frecuencia. ¿Cuántas veces no empleamos palabras cuya significación es desconocida para nosotros o ha sido olvidada, o se ha convertido en imprecisa?

Nuestras ideas son también las de hombres que hablan lenguas distintas de la nuestra; así se demuestra claramente la autonomía de los hechos lingüísticos.

Que la escuela tenga en cuenta esta verdad, que se

investigue a sí misma y encontrará lo que en ella existe de defectuoso a este respecto.

La memoria verbal del niño es grande. Le permite almacenar ampliamente palabras, nomenclaturas y definiciones, aunque estas fórmulas no correspondan a idea alguna.—Examinadores de cualquier grado que seáis, no os dejéis deslumbrar por la riqueza de la respuesta de vuestros alumnos. Autores de procedimientos nemotécnicos, tened consciencia del mal inmenso que hacéis.—Educadores, enseñad las fórmulas convencionales del lenguaje, cuando el conocimiento de éste se encuentre bien anclado en el cerebro y no olvidad que no puede penetrar más que por la vía de la experiencia.

La enseñanza debe ser intuitiva y activa.

Haced oír, palpar la cosa o el fenómeno del cual queréis dar una idea. Para esto no hagáis ver, oír o palpar más que los objetos y las cosas que son del dominio de aquél que os escucha. Haced enunciar y describir las ideas y las emociones que despierta en él el hecho observado. Y cuando tengáis la certidumbre de que existe la idea entera, unida a las demás, completamente elaborada, entonces y solamente entonces, suministrad la palabra, es decir, la fórmula concisa, que engloba todo el proceso psíquico que se encuentra en su base.

Obrando así comprenderéis bien pronto que las clasificaciones, las reglas y los términos científicos y técnicos son fórmulas que permiten a los especialistas la rápida enunciación de sus largos y difíciles esfuerzos intelectuales, y que pueden no convenir al niño.

¿Cuándo forja el sabio una palabra nueva? ¿No es cuando ha terminado la labor que le ha permitido crear la idea representada por esta palabra? Además, ¿cómo puede pensarse que la adquisición de un término suministrará una idea al cerebro no entrenado? El primer precepto de la enseñanza debe ser el temor de la palabra científica y de la definición. Condenemos las definiciones que figuran en la primera página de todos los tratados elementales de nuestras escuelas, los principios que sintetizan los primeros capítulos, las palabras especializa-

das que en ellos abundan y cuya significación se encuentra indicada en el glosario.

Abandonemos la enseñanza verbal, a la cual un falso método intuitivo ha dado una amplia extensión.

La enseñanza debe ser concreta y activa, y el vocabulario enseñado corresponderá siempre a ideas bien comprendidas e integradas normalmente.

El bagaje suministrado así al niño, no parece, sin duda, enorme a aquel que mide las capacidades del alumno por las palabras y las reglas que puede enunciar.—¡Qué importa la ignorancia de las palabras, dado lo que hemos dicho! Por lo menos, obrando como decimos, no habremos habituado al niño a contentarse con simples fórmulas y no le habremos proporcionado un falso saber, capaz de comprometer su porvenir.

No insistamos. Desde que los programas modernos comprenden felizmente ejercicios variados sobre toda clase de conocimientos, la escuela no enseña ya exclusivamente a leer, a escribir o a calcular, ayuda a constituir el espíritu. Hace investigar, observar e interpretar y se preocupa de hechos tomados de todas las disciplinas. Pero, a veces, engañándose a sí misma, y confundiendo el ejercicio de observación con la ciencia inducida de una exploración sistemáticamente continuada, ha creído deber enseñar las ciencias mismas. Como le faltan tiempo y posibilidades para hacerlo, las ha simplificado reduciéndolas a la parte más fácil para el niño, a saber: la fórmula, la «letra». Así han sido cometidos grandes errores, porque han sido impuestos, representados por largas enumeraciones de fechas, de lugares, de caracteres, de clasificaciones, de nombres, de reglas, de principios lógicamente clasificados en los cuadros sinópticos, exposiciones puramente convencionales,—estudiadas de memoria y preguntadas de memoria en los exámenes.

2. *Significación de las palabras desde el punto de vista de la formación de las ideas. Conclusiones pedagógicas.*—Si es cierto que la palabra puede ser peligrosa y que acompaña con frecuencia al conocimiento sin com-

pletarle, también es cierto que representa el único medio de expresar la idea de una manera precisa. Su juicio empleo aumenta la claridad del pensamiento.

El lenguaje no crea la idea, pero le proporciona su característica más seria situándola en el tiempo y en el espacio.

¿Es necesario demostrarlo?

Las palabras simbolizan un hecho, una acción o alguna de las numerosas relaciones que existen entre las ideas y las acciones. Sus acordes y sus flexiones definen las múltiples variaciones de los conocimientos que, sin esto permanecerían fatalmente vagos.

Dada la importancia psicológica del lenguaje, hay que conceder a la enseñanza de la lengua una atención especial. La escuela lo olvida algunas veces.

Está comprobado que el niño habla muchas veces mejor antes de ir al colegio que durante el período escolar y que en la escuela corrige mal y completa muy poco su elocución. El hecho es grave, porque la evolución de las ideas se halla influida por la del lenguaje, y la palabra, representa para todo hombre un instrumento más importante que la escritura.

Durante el primer período escolar el alumno desaprende a conversar porque interviene muy poco oralmente en las lecciones. Por otra parte, cuando se le interroga, expresa pocas veces sus ideas; recita una lección, enuncia ideas clásicas, adquiridas durante el curso de los ejercicios de elocución sugeridos por el maestro.

El niño no habla espontáneamente, porque el profesor se lo impide para impedir la divulgación de los secretos familiares, el charloteo inútil o las conversaciones fantásticas. Ciertamente que existen inconvenientes, pero como el ejercicio de la conversación es sin embargo, necesario, el maestro debe, a pesar de todo habituar a los escolares a comunicar sus ideas.

¿Por qué el niño no ha de describir el paseo que ha dado y las emociones que ha experimentado? ¿Por qué no ha de hablar de sus juegos, de sus intentos, de sus éxitos y de sus desilusiones, de sus afecciones y de sus

esperanzas, etc.? Que no considere el maestro como perdido el tiempo consagrado a enseñar al niño a detallar sus reflexiones y a manejar la palabra corriente, tan distinta del lenguaje convencional enseñado, sin beneficio ninguno en las demasiado numerosas lecciones de recitación.

a) *Papel de las palabras desde el punto de vista de la formación de las ideas simples:* Llamemos la atención sobre las fases de la evolución de la palabra.

La madre no enseña sucesivamente a su nene el sonido, la palabra y la frase. Le habla una lengua casi normal y le hace, pues, comprender la frase antes que la palabra y la palabra antes que la letra.

Muy objetiva, muestra siempre los objetos y los actos y sitúa concretamente las ideas al propio tiempo que las formula. Miradla y escuchadla cuando trata de hacer conocer al niño las partes de su cuerpo. Al propio tiempo que le toca le dice: ¿Dónde tiene el niño la nariz? "Enseña tu nariz, tu boca", etc., repite, llevando la mano del niño a la nariz, la boca, etc.

Meditad sobre el método de la madre, esa educadora de instinto, y comprenderéis que los clichés de las frases, preceden en el centro del oído a sus componentes de las palabras y las letras.

Escuchad también al niño cuando aprende a hablar. Dice ante todo "papá", "mamá", etc., palabras, pues. Observad que estas palabras enunciadas se hallan precedidas y seguidas de ondulaciones que expresan, imperfectamente para nosotros, pero exactamente para él, las múltiples ideas contenidas en la frase "papá sabio" que es completa y representativa de su primer pensamiento. El niño tiene idea de "papá sabio" antes de poseer la de "sabio" y la de "papá". Por otra parte el niño asimila mejor y retiene más ampliamente las frases que las palabras.

Sigamos a la educadora de instinto cuando debuta en la enseñanza del método gráfico.

Toda madre ha mostrado a su hijo imágenes antes de haberle presentado cosas escritas. Antes de haber es-

crito una letra, ha trazado siempre, por modestas que sean sus disposiciones para el dibujo, algunos croquis. ¿Cuáles? No dibujos simples, punto, línea, cuadrado, etc., sino dibujos completos, composiciones. Mirad: el niño está atento, la madre dibuja un hombre con una barba y le dice: "Es papá". El niño repite "papá". Coloca ella un bastón en la mano del padre y el niño ríe y dice: "bastón".

Dibuja la madre un niño, al que conducen de la mano: es bebé, y después la silueta de un camino. "Papá lleva su bastón y se pasea con bebé" dice la madre y el niño lo repite lo mejor que puede. La idea es completa y el experimento vivo. La palabra es completa también, aunque falten algunas palabras, y la introducción es normal. Cuando la madre ha vuelto a sus ocupaciones, el niño imita el dibujo. Sin duda su gráfico es insuficiente, pero la composición es exacta y a veces muy sugestiva: el niño acaba de formular su idea, que solamente existe completa.

Todo educador ha observado que el niño cesa habitualmente de hablar y de dibujar cuando va a la escuela. Con frecuencia también se hace pasivo: su espíritu de observación, su iniciativa y su personalidad, se pierden. Todas estas particularidades, que no representan en realidad más que una sola, derivan de un gran error pedagógico. Admitimos con demasiada facilidad que la escuela debe fijar en la memoria las ideas de los demás y olvidamos que estas ideas no son útiles más que si son asimiladas y exactamente expresadas por medio de este lenguaje.

El error, que era general, comienza a disiparse desde hace poco. El estudio de los métodos de enseñanza en la lectura y la escritura es significativo a este respecto. Antes se enseñaba al niño del modo siguiente: *a, b, c, d, . . . b, a, ba . . .* yendo así de lo pretendido simple a lo compuesto. La técnica actual lleva otra marcha completamente diferente.

El educador ha comprendido que las abstracciones—las letras—no poseen interés para el niño, que son difi-

ciles de retener y que conducen a asociaciones (*b, a, ba*, así pues *ba, = ba*, etc.) ilógicas e incomprensibles. Ha comprobado también que, durante largos meses consagrados al estudio de la lectura, los alumnos no hacen ningún trabajo mental útil a su formación, enfocando la palabra fuera de la idea, la frase independientemente de su significación y de su alcance, la lectura como mecanismo y no como ejercicio del pensamiento.

Por otra parte, ha substituido al método antiguo un método mucho más psicológico y más rápido que el precedente: el método analítico-sintético de las palabras-tipos.

El maestro muestra un objeto o una representación del objeto bajo la forma de cuadro o de croquis. El niño, por ejemplo, expresa la idea real que se evoca ante él: "la taza de papá". Se trata de enseñar a pronunciar la *t*, con ayuda de la palabra tipo "taza" porque las otras letras son conocidas. El maestro aísla en la fórmula la palabra "taza" palabra concreta que corresponde a una idea simple. En este momento y solamente entonces, abandona el dominio de lo concreto y se aventura en la delicada operación de la descomposición oral de la palabra, en unidades sin significación objetiva: hay que encontrar las sílabas *ta, za*, después la articulación *t* emitida sin adición de ninguna vocal. Después de haber hecho buscar y pronunciar otras palabras, en las cuales se oye el elemento fonético *t* (la puerta, la tarta, la tartina, el loto, etc, escribe la palabra tipo "taza", hace que se lea, después indica el nuevo elemento: *t*, que el niño repite varias veces y escribe. Algunas de las palabras halladas por el niño son descompuestas enseguida y leídas del mismo modo.

La letra es además, por este procedimiento, enseñada como una unidad independiente creada por el espíritu. Es pues difícil de comprender por el niño. Pero el progreso metodológico es, sin embargo, considerable, porque la unidad abstracta—la letra—aparece en una palabra que corresponde a una idea. El alumno, tiene la noción de la utilidad de la letra; el ejercicio de aná-

lisis que lleva a cabo no resta ni significación ni interés a la lectura. El esfuerzo que conduce al conocimiento es mínimo, puesto que el interés guía y que el placer del hallazgo sostiene.

Sin embargo, podía imaginarse un método más conforme con la psicología, y lo fué por Decroly.

¿Por qué no seguir en el método de la lectura y la escritura el método visual global que de todo lo que hemos dicho anteriormente se deduce?

He aquí como procede Decroly:

Está bailando un niño. Sus pequeños camaradas le observan y dicen enseguida: "el niño baila". Dibujemos a grandes rasgos sobre un cartón un niño bailando. Los alumnos dicen inmediatamente: "el niño baila". Escribamos esta fórmula sobre el mismo cartón y mostremos el gráfico de este texto escrito. El niño ve que el dibujo y la escritura se refieren a la misma idea. En este momento, los centros de la vista, del oído y de la sensibilidad general son el asiento de la misma noción a la cual corresponden las sensaciones visuales, auditivas y motrices del momento. Y el niño lee el dibujo o la fórmula, "el niño baila" antes de hacer su análisis. Lee el todo antes de ver las partes, así como dice: "el niño baila" antes de conocer el valor fonético de las letras, sílabas y palabras que componen la frase.

En "el todo" definido así hay unidades más restringidas que es posible hacer conocer ulteriormente.—Sobre una serie de cartones diferentes se dibujará o escribirá: "el muchacho baila, la muchacha baila, el perro baila", etc. El niño leerá y percibirá dibujos y frases. Pero oye e interpreta la diferencia entre "el muchacho, la muchacha, el perro baila", y ve y discierne en los dibujos y en las frases, los elementos semejantes o diferenciales, por eso lee, oye y comprende enseguida "muchacho", "muchacha" "perro".

De este modo son suministradas numerosas fórmulas escritas relativas a ideas, actos, relaciones, etc., antes de que el niño sepa lo que son la letra y la sílaba. Llega un día en que el alumno, con frecuencia espontánea-

mente, halla en palabras del mismo sistema como "mama" "comer" (*mange*), "capa" (*manteau*), las partes que las diferencian y descubre así que las fórmulas escritas y las emisiones orales encierran sílabas y letras. El mismo las aísla y proporciona así a estos elementos el valor de un todo concreto del que ampliamente toma nota.

El mismo procedimiento puede ser seguido para la educación del centro de la escritura: el niño dibujará la palabra antes de escribirla, trazando letras aisladas.

La práctica demuestra que este método llamado a veces ideo-visual, proporciona excelentes resultados, que es bueno desde el punto de vista de la enseñanza de la mecánica, de la lectura y de la escritura y que conviene mucho a la enseñanza de la ortografía.

La práctica y el análisis psicológico demuestran también que vivifica la clase y excita al niño para que hable, lea y escriba, es decir, para que proporcione trabajo personal. Permite, por otra parte, aplicar más ampliamente, desde las clases inferiores, el principio pedagógico de la concentración de las ramas de estudio, substituyendo así su actual dispersión.

Como no escribimos una obra de metodología, no daremos más detalles sobre estas cuestiones. Hemos querido simplemente mostrar la tendencia de la técnica actual que asocia, siempre y en todas partes, la palabra hablada y escrita a la idea oída o vista.

Es incontestable que así debe ser en todos los dominios. Preguntémonos siempre si la palabra que se enseña corresponde a una idea que puede tener el niño. No tratemos de saber si puede retener una palabra, más bien que si puede poseer la idea que a ella corresponde. Y desconfiemos de la buena memoria verbal de los jóvenes. Ya lo decimos anteriormente y ahora lo repetimos.

Condenemos el estudio sistemático de las ciencias, de la historia y de la geografía por medio de largas enumeraciones de palabras y de caracteres, que corresponden a cosas que no se han visto, que no se han vivido

y que fatalmente deben perderse muy a prisa, después de los exámenes, en el abismo del olvido.

Condenemos también el estudio simultáneo de las lenguas extranjeras y de la lengua materna. Al emitir esta idea, nos hallamos en oposición, así al menos, lo creemos, con muchos de los padres que tienden a colocar al niño pequeño en relación directa e íntima con dos o tres personas que hablan distintas lenguas. Es cierto que se enseña así al niño, sin que éste se dé cuenta, sin esfuerzo, sin dificultad y muy correctamente dos o tres lenguas, y se coloca a su disposición un arma importante: el conocimiento perfecto de las lenguas habladas. Pero ¡cuántos inconvenientes!

El lenguaje que el niño aprende sin ninguna enseñanza sistemática, durante el curso de los primeros años, gracias a su actividad personal, corresponde a su «yo», síntesis de sus herencias y de sus variaciones bajo el influjo del medio y de la sociedad en la cual evoluciona. Expresa exactamente lo que sucede en su cerebro. Imagen viviente de su trabajo general, se confunde con su misma individualidad. Es precisa porque exterioriza sus ideas, sus emociones, su voluntad y define su «yo».

¿Quién admitirá que el niño pueda hacer germinar en sí mismo, varias veces y de modo distintos, las múltiples agudezas características del lenguaje de los distintos pueblos? ¿Podría probarse que posee simultáneamente los caracteres de tres o cuatro pueblos distintos?

El niño conoce tres o cuatro lenguas, aprendidas espontáneamente y, en realidad, tres o cuatro fórmulas para cada una de sus ideas. Pero estas fórmulas ¿son exactas? Probablemente no. La lengua que él habla es en cierto modo el traje de Arlequín; unas veces es la expresión real de su ser y otras el enunciado aproximado de un concepto transcrito y alterado con frecuencia. No se puede ser a la vez inglés, francés o español, ¿por qué tratar de poseer las tres lenguas como sistemas orgánicos de diferentes palabras, exactamente empleados en ideas semejantes?

El estudio simultáneo de una serie de lenguas es

nocivo a la formación de la personalidad. Una de ellas triunfa, por otra parte, sobre las demás y el desacuerdo que resulta entre la personalidad creada por el lenguaje y la que se halla inscrita en el ser se hace entonces con frecuencia muy penoso. El educador atento comprenderá inmediatamente la exactitud de estas observaciones.

Por lo demás, que cada cual se observe a sí mismo. Muchos de entre nosotros, sobre todo en Francia, han hablado durante el curso de sus primeros años una lengua (o un dialecto) bien distinto de la lengua de la escuela. A cada momento, el niño expresa sus emociones, analiza y define su vida en su dialecto imperfecto, hasta cuando otro vocabulario le haya sido enseñado cuidadosamente. Este lenguaje reaparece en el adulto en cuanto la emoción le turba o le excita. En las reuniones de familia o de amigos, allí donde se invoca el país natal y la primera parte de la vida ¿no se utiliza por necesidad y felizmente el dialecto? Aun cuando se haya hecho toda la educación escolar en una lengua culta y aun cuando toda la actividad del adulto se encuentre definida por ella, el hombre vuelve a su lengua materna para expresar sus dolores o sus odios, sus esperanzas y sus entusiasmos. Este lenguaje le domina y le sirve, porque, solamente él es su pensamiento «único» en su individualidad felizmente firme y simple.

Poseamos, pues, nuestro lenguaje, y aprendamos los demás más tarde, cuando ya nuestra personalidad se haya establecido. Obrar de otro modo es debilitar el carácter.

b) *Papel de las palabras desde el punto de vista de la abstracción y de la generalización:* El lenguaje presenta, como acabamos de ver, una gran importancia desde el punto de vista de la enunciación de las ideas elementales y simples; pero es más esencial todavía en lo que se refiere a la formación y a la propagación de las ideas abstractas y generales.

La idea abstracta o general, es una creación del espíritu. Sin existencia propia e independiente de las realidades, deriva de actividades corticales múltiples,

cuyo perfeccionamiento es poco menos que imposible si no se concreta por medio de símbolos o palabras, proporcionándole una vida propia y una objetividad provisional, necesarias al esfuerzo mental ulterior.

Nada puede ilustrar mejor esta tésis que el estudio de los sordo-mudos.

Los sordo-mudos, entregados a su lenguaje de gestos, que es descriptivo y cronológico y que no se aplica más que a hechos o actos concretos, no alcanzan jamás el proceso de abstracción o generalización. Describen por medio de gestos lo que es y lo que pasa. Lo que no pueden representar por medio de un dibujo en el espacio y en el tiempo, lo describen asimilándolo o comparándolo a realidades que pueden ellos figurar. Los gestos de que se valen no son, sin duda, siempre idénticos, pero el procedimiento es el mismo; por eso los sordo-mudos se comprenden entre sí, sea cual fuere el pueblo de la Tierra a que pertenezcan, como nosotros comprendemos, ante los dibujos y las estatuas, las realidades en ellos figuradas, sin que podamos por ello apoderarnos de las ideas abstractas y generales en ellos expresadas.

Con un lenguaje así, los sordo-mudos se comprenden en el dominio de lo concreto. Pero se ignoran unos a otros en los demás dominios, porque la abstracción y la generalización les faltan siempre. De ahí su mentalidad especial que les hace vivir entre nosotros, en la ignorancia de nuestras ideas simples y extraños a nuestras actividades y a nuestras existencias sociales, esencialmente regidas por las concepciones abstractas y generales.

Desde que el sordo-mudo aprende a hablar, utilizando palabras—las palabras representativas de las categorías de las ideas y de las relaciones que existen entre los actos—siente surgir en sí mismo el trabajo psíquico superior. Nace así a nuestro pensamiento y adquiere nuestra mentalidad.

Debe serle enseñada la palabra para permitirle la correspondencia verbal con nosotros y sobre todo para que pueda, aun cuando su lenguaje conserve un enun-

ciado defectuoso, participar de nuestros deseos, de nuestras esperanzas, de nuestros esfuerzos y de nuestro ideal.

La escuela debe poner todo su empeño en que el niño posea un lenguaje correcto, instrumento esencial del pensamiento. Ya se ha dicho: hablar no es pensar, pero el pensamiento queda incompleto sin la palabra. La palabra y el pensamiento evolucionan paralelamente: la historia de la evolución de las lenguas lo demuestra. La historia del desarrollo del lenguaje en el niño lo prueba también.

He aquí las principales etapas de este desarrollo:

A los dos meses, el niño presenta movimientos reflejos respiratorios y laríngeos, que producen la emisión, frecuentemente repetida de sonidos de matices múltiples y delicados, de entonaciones variadas sin cesar. Pasado cierto tiempo, muy variable, según los sujetos, con frecuencia hacia los cinco o seis meses, el niño enuncia, en medio de sus ensayos bucales unos «ma», «bo», «ma», etc., numerosos, y siempre dobles o triples: papapa... bobobo... mamama... Concede pronto una significación a las palabras o a las frases que oye, las comprende sin poder por ello repetir las; no conoce el valor de cada palabra, pero se apodera del sentido de conjunto, como lo prueban sus gestos y sus miradas.

A partir del año—en otros niños hacia los catorce, dieciséis o dieciocho meses,—aprende palabras que con frecuencia articula mal, pronunciando muy torpemente las combinaciones de vocales y de consonantes o fusionando las sílabas. Sus primeras palabras son sustantivos completos a los cuales se añaden enseguida verbos activos y algunos calificativos, adverbios, conjunciones, etc., sin que sea posible fijar el orden de aparición de las palabras agrupadas gramaticalmente.

En este período el niño atribuye una significación general a la palabra que posee un sentido particular: con frecuencia llama «papá» a todos los hombres. A la palabra única la da el valor de toda una frase.

Aprende ulteriormente a asociar las palabras y llega así, hacia los tres años a construir frases incorrectas

más tarde aparece una palabra corriente, en la cual los principios lexicológicos y sintáxicos permanecen inestables durante mucho tiempo.

Durante el curso de esta última fase, el niño adquiere rara vez palabras aisladas; retiene sobre todo expresiones y frases que repite palabra por palabra cuando sobreviene una circunstancia semejante a aquella en la cual las ha oído emitir.

La escuela debe cuidar el lenguaje del niño.

Respetará su espontaneidad y provocará sus manifestaciones. Por medio de ejercicios de elocución y recitación, corregirá su enunciación que se resiente siempre fuertemente de los errores del medio. Por medio de exposiciones orales, de cuestiones estudiadas y meditadas, ampliará el dominio del lenguaje. Obrará de suerte que el alumno, que debe ser conducido a hablar bien, oiga siempre un lenguaje correcto. Organizará cursos de ortofonía para los niños que padecen perturbaciones de lenguaje. Dará lecciones orales, sea cual fuere la rama estudiada, para corregir la pronunciación, mejorar la articulación, extirpar la monotonía, enriquecer el vocabulario y proporcionar a la palabra la claridad, la precisión y la expresión que constituyen un notable instrumento de perfeccionamiento individual y de progreso social.

CENTROS DE ASOCIACION

I. CARACTERES GENERALES DE LOS CENTROS DE ASOCIACIÓN.

Hemos descrito hasta ahora los centros corticales de la vista, del oído, de la sensibilidad general del movimiento. Hubiésemos podido señalar además los del olfato y del gusto, menos bien localizados que los otros y que se hallan en la parte inferior del cerebro.

Todos estos centros se hallan directamente en relación por medio de los órganos de los sentidos y de los órganos de reacción con el mundo exterior. Registran y acumulan las sensaciones y elaboran así ideas particulares, visuales, auditivas, táctiles, etc., caracterizadas

por su realidad, su objetividad, su homogeneidad y su simplicidad.

Pero la superficie del cerebro comprende además otros territorios, sobre todo el centro frontal y el parietal de los cuales debemos ahora preocuparnos.

Desde el punto de vista anatómico, se hallan formados de células que no tienen ninguna relación inmediata con la periferia: no los une a los órganos de los sentidos ni a los aparatos de reacción, ninguna vía directa. Poseen una evolución tardía; su mielinización se verifica mucho después que la de los centros sensitivo-motores. El centro frontal sobre todo, prolonga su desarrollo hasta los treinta y cinco o cuarenta años en el hombre.

II.—FUNCIONES DEL CENTRO PARIETAL. *El centro parietal, centro de las ideas abstractas y generales.* Las comprobaciones antropológicas demuestran que la complejidad de las circunvoluciones parietales es particularmente grande en los hombres de inteligencia superior.

Este centro se mieliniza después que los centros sensitivo-motores, pero mucho antes que el centro frontal. Se encuentra en relación, por medio de las fibras de asociación con todos los centros-motores.

Su ablación en el perro arrastra la imposibilidad para el animal de combinar sus sensaciones visuales, auditivas y motoras. El animal no ejecuta ya los pequeños ejercicios a los cuales se le había habituado: ya no alarga la pata cuando se dice "pata" o cuando se le tiende la mano, y es incapaz de sufrir una educación nueva del mismo orden. No puede ya, por ejemplo, llevar a cabo el movimiento asociado; descender de un estrado respondiendo a la excitación resultante de la presencia de un alimento o de la llamada de un profesor.

El perro operado es, en suma, incapaz de adaptar sus reacciones a nuevas condiciones de existencia. No asocia ya las condiciones simples, nacidas en cada uno de los centros individuales. Su vida intelectual es completamente elemental.

Una mentalidad análoga puede ser observada en

muchos imbéciles e idiotas de primero o segundo grado. Estos enfermos reaccionan más o menos normalmente a las excitaciones que despiertan ideas elementales pero se hallan en la imposibilidad de concebir o de realizar un arte que exige la combinación de algunas nociones. Ahora bien, en estos casos, las lesiones más importantes del cerebro se encuentran localizadas en los sistemas de asociación del centro parietal.

Según esto, todo sucede como si, después de una excitación cualquiera, el centro excitado, después de haber reaccionado elaborando una idea simple, repercutiese su trabajo en la región parietal donde la sensación se superpone entonces a los ecos del trabajo nacido en otros territorios sensitivo-motores. Así, por yuxtaposición y acumulación de las sensaciones venidas de múltiples territorios cerebrales, se constituiría: a) la idea compleja, suma de ideas particulares, b) el concepto abstracto, consecuencia del aislamiento por el espíritu de una cualidad común a numerosas sensaciones desemejantes, c) la noción general, extensión llevada a cabo sobre toda una categoría de sensaciones de las cualidades reconocidas en algunas de ellas.

La existencia de un territorio de asociación de ideas nos demuestra que los procesos de abstracción y de generalización poseen una marcha propia. Pero como la evolución de esta región es tardía, las abstracciones y las generalizaciones no aparecen sino más tarde en el espíritu del niño.

Para que nazcan es preciso que los centros sensitivo-motores hayan acumulado los documentos necesarios a la identificación y a la comparación de las sensaciones elementales, y que el centro de asociación superponga y yuxtaponga estos materiales de la idea nueva. La elaboración de ésta supone, por otra parte, la intervención de la actividad a la cual llamamos razonamiento.

2. *Papel de las ideas abstractas y generales en la enseñanza primaria.* El niño no puede crear la idea abstracta o general más que cuando se encuentra en posesión del aparato cortical necesario.

La pedagogía olvida con frecuencia esta noción y proporciona con demasiada frecuencia la fórmula verbal antes de que se halle formado el centro de asociación y de que los centros sensitivo-motores se encuentren suficientemente provistos de ideas particularizadas. El niño, en estas condiciones, no elabora ideas generales: confía simplemente a la memoria verbal lo que no puede concebir ni comprender y su espíritu se puebla de conocimientos inútiles y peligrosos.

Inútiles, porque no corresponden a ninguna actividad cerebral ni representan por lo tanto una excitación funcional eficaz desde el punto de vista del desenvolvimiento ulterior.

Peligrosas, porque, fijándose en el centro de Broca, entre las fórmulas verbales realmente comprendidas, serán identificadas a estas últimas y consideradas como verdaderas, ilusionando así al niño sobre su valor. Además, en cuanto la fórmula ha penetrado en el lenguaje, el trabajo necesario a la comprensión no se hace en general ya: el cerebro lleva entonces sobre sí, deformador y dominador, un pensamiento desprovisto de base orgánica y acaso en contradicción con otras ideas adquiridas durante el curso del trabajo personal ulterior.

¿No existen en el espíritu de todos, fórmulas, marchas psíquicas, prejuicios adquiridos sin esfuerzo y sin juicio, en la época de las adquisiciones verbales fáciles y que encadenan el espíritu, solicitándole en distintas direcciones de las indicadas por el razonamiento?

Estos clichés generales deben condenarse. ¡No lo olvidéis, educadores de la juventud!

La escuela primaria no es la escuela de la abstracción y de la generalización. La lógica de las ciencias, la belleza del saber, el valor del deber, no son conceptos para un cerebro de doce años: no les hagamos intervenir en nuestras lecciones; arrojemos por la borda el fardo de las definiciones, de las reglas y de los principios.

¿Cuáles deben ser las enseñanzas de historia, de ciencias naturales, de gramática y de aritmética en la escuela primaria? Ciertamente que no pueden ser propor-

cionadas siguiendo una lógica rigurosa. La escuela debe enseñar hechos de historia, de ciencias, de lingüística, de aritmética. Deducirá, de los datos adquiridos, algunas nociones fundamentales de tiempo, de duración y de relación de causalidad, que aparecerán, no como entidades definidas verbalmente, sino como documentos mentales acumulados por la experiencia y la observación.

Seamos y permanezcamos concretos ante el niño; de lo contrario le mixtificaremos y nos engañaremos a nosotros mismos.

III. FUNCIONES DEL CENTRO FRONTAL.—1. *El centro frontal, centro de las ideas morales y de la personalidad.* La región frontal, fuertemente desarrollada en el cerebro humano, permanece rudimentaria en los animales. La experiencia no proporcionará, pues, ningún resultado definitivo desde el punto de vista de la explicación de las funciones de este centro en el hombre. La ablación de la región frontal perturba poco al animal, el operado conserva su inteligencia, pero su carácter se modifica. El gato, el perro y el mono operados son malos e impulsivos.

Como el centro frontal es esencialmente activo en el hombre; es probable que las características psíquicas de la especie humana deban ser esencialmente atribuidas a su trabajo.

Este centro continúa desarrollándose durante mucho tiempo; su perfeccionamiento tiene lugar entre los treinta y cinco y los cuarenta años, y sus funciones se superponen tardíamente a todas las demás en el espíritu del adulto.

¿Qué nos enseña la clínica? La destrucción del lóbulo frontal por tumor o accidente, no altera la inteligencia, pero va acompañada de infantilismo moral y de decaimiento de la voluntad. Ya han sido descritos unos cuarenta casos de degeneración casi total de esta región: concuerdan desde el punto de vista de los síntomas observados. Un caso típico es el del trabajador americano, jefe de un equipo de obreros de ferrocarriles al cual

durante una explosión de minas, una pieza metálica atravesó el cráneo. El cuerpo extraño penetró por la boca, atravesó la bóveda del paladar y salió por el hueso frontal, destruyendo completamente los centros frontales como demostró la autopsia una docena de años después del accidente.

El hombre era un obrero inteligente, digno y enérgico. Después de su curación, verdaderamente inesperada, volvió a la cantera; se comprobó enseguida que su inteligencia permanecía intacta, pero que su carácter se encontraba profundamente modificado. El desgraciado se había hecho malo, mal intencionado, falsificó los libros, cometió atentados contra las buenas costumbres, etc. Después de una primera condena, reincidió. Declaró que sabía que sus actos eran contrarios a la moral, pero que le gustaba llevarlos a cabo. Se había convertido en inmoral e impulsivo. El desgraciado fué declarado irresponsable de sus actos, e internado.

Después de lo que acabamos de decir debe considerarse el centro frontal como el lugar de las ideas más complejas, más generales y más tardías del espíritu, las que resultan de la yuxtaposición de todas las demás y las totalizan todas. Estos conceptos, característicos de la personalidad, representan lo que se llama ideas morales. El centro frontal es el lugar de las ideas morales, porque en él germinan las asociaciones psíquicas que encierran todos los anteriores experimentos mentales y dirigen todas las actividades del adulto.

El trabajo de este centro no difiere del de los otros. Resume las actividades llevadas a cabo en los centros sensitivo-motores y de asociación. Es la resultante de los esfuerzos personales perseguidos durante muchos años. Surge tardíamente porque el órgano acaba lentamente su estructura y porque depende de las actividades parciales de todas las partes del sistema nervioso.

2. *Papel de las ideas morales en la vida del niño.*— Las ideas abstractas y generales que resultan de la actividad frontal, no pueden ser comprendidas por el niño pequeño. La educación moral no puede pues, ser llevada

a cabo en la escuela primaria en nombre de los grandes principios, deducidos lentamente por el adulto, de todas las experiencias de la vida. La ética no será discutida teóricamente. La moral práctica será enseñada de una manera concreta en el sentido de que los hechos serán analizados, los ejemplos comentados y recomendada e impuesta la actitud justa. Serán excluidas las discusiones filosóficas.

El niño posee una personalidad moral débil. No tiene la energía y la voluntad inhibitoras y excitadoras del adulto e ignora los conceptos superiores que guían la conducta. No le impongamos nuestro código disciplinario; creemos, por el contrario, a su alrededor una atmósfera moral y familiar y escolar que corresponda a las ideas sucesivas de su mentalidad. Respetemos su juventud y su ignorancia y no insinuemos en su memoria fórmulas incomprendidas de conducta y de pensamiento, que se convertirán bien pronto en obstáculos de su vuelo mental y moral. No tratemos de adornar la idea ausente con una librea oral convencional, ridícula y falsa.

3. *La inhibición.*—No queremos tratar aquí la cuestión filosófica del «libre arbitrio». Por importante que sea el problema, no interesa al educador. En técnica educativa basta, en efecto, saber que los móviles de los actos se encuentran en las ideas especiales o generales despertadas por las sensaciones y que la serie de los procesos psíquicos que rigen las acciones humanas es extraordinariamente compleja.

Los actos ¿suceden fatalmente a las excitaciones? Un fenómeno puede intervenir e interviene con frecuencia rompiendo la simplicidad de la relación de causalidad directa: es la inhibición.

El estudio de la fisiología de la médula demuestra que el reflejo aparece tanto más claro y rápido en una región del eje nervioso, cuanto más corto es el trozo de médula considerado por encima del nivel que se toma, y que los reflejos medulares son más intensos en el animal sin cerebro que en el normal. Las distintas secciones de

la médula se controlan, y cada nivel del sistema nervioso central ejerce una acción de freno o de inhibición sobre las etapas sub-yacentes.

Un fenómeno análogo, completamente esencial puede ser puesto en evidencia respecto al centro frontal.

He aquí el experimento debido a Fano. Determinemos en el mono la duración del período latente del reflejo rotuliano. Al efecto, calculemos el tiempo que transcurre entre el momento exacto de la percusión del tendón rotuliano y el de la reacción. Estas pocas décimas de segundo, representan el tiempo necesario a la transformación del excitante en un orden de reacción.

Una vez establecido este dato, recomencemos el experimento excitando, al propio tiempo, por medio de una corriente eléctrica débil y durante toda la duración de la investigación, la región frontal del cerebro anticipadamente puesta al desnudo. Comprobamos, que el período latente del reflejo se acrecienta y que la respuesta es lenta y débil. Basta pues, con hacer trabajar ligeramente la región frontal para debilitar los reflejos de la médula. Si la excitación del cerebro es fuerte, el reflejo no se produce: la función medular es entonces totalmente inhibida.

Una tercera investigación define mejor todavía la significación del experimento. Extraigamos el cerebro frontal del mono. Cuando la llaga se encuentre bien cicatrizada, volvamos al estudio de los reflejos medulares: el tiempo de latencia ha disminuido mucho y el movimiento de la pierna es rápido y violento. La ausencia de la función frontal exagera pues, el trabajo reaccional de la médula.

Así se halla demostrado el control ejercido por el cerebro frontal sobre la médula espinal. La inhibición se hace pues, preponderante en el cerebro anterior que es el último territorio formado en el cual surgen las resultantes más complejas de la actividad mental.

Esta inhibición permite al hombre ahogar las reacciones reflejas, impulsivas o instintivas que son despertadas por los excitantes del momento y sustituirlas por

reacciones exactamente apropiadas, fruto de la reflexión y de la meditación.

¿No es esta propiedad a la que llamamos voluntad?

4. *La voluntad.* La voluntad ordena la inmovilidad en casos en los cuales el impulso conduciría a la brutal, rápida y casi instintiva defensa inmediata. Provoca también la acción cuando la pasividad, consecuencia del temor, invade al sujeto.

En el acto de voluntad, hay con frecuencia una reacción inmediata que ahogar y un acto reflexivo que imponer.

La volición que domina y gobierna, al propio tiempo que calma y debilita es en suma, consecuencia de las adquisiciones más importantes del hombre. Supone la intervención de la personalidad humana con sus conceptos generales y morales que rigen el comportamiento individual. Función del centro frontal, es la resultante de los datos que se han acumulado y despiertan allí reacciones que proyectan sobre la vitalidad uniforme del organismo, los caracteres del individuo.

Enfocada así, representa con la atención que la acompaña, una consecuencia de las funciones reflejas superiores del espíritu; forma un todo inestable, variable e influido sin cesar por las condiciones orgánicas personales.

Será fatalmente débil en el niño, puesto que el cerebro anterior se encuentra todavía imperfectamente constituido en él y que las actividades físicas de abstracción y de generalización son rudimentarias.

ACTIVIDAD PSÍQUICA.

REFLEJOS CONDICIONALES. — DISCIPLINA

I. EL TRABAJO DE LA IDEACIÓN. 1. *Lo que es la actividad refleja de la médula.* El automatismo medular no existe. Todo fenómeno provocado por la médula resulta de un conflicto celular cuya marcha, intensidad y extensión son consecuencias de la difusión, en el tejido ner-

vioso, de la excitación que sobreviene y progresa, y de las reacciones que de ella surgen.

El reflejo no es siempre simple; puede, en efecto, tomar la marcha de las reacciones asociada como "todo funcional": por ejemplo, en el andar. En este caso, el complejo no es una actividad fisiológica fijada en los tejidos como lo sería una imagen fotográfica sobre una placa, sino una manifestación dinámica cuyas fases y duración representan precisamente el fenómeno mismo. Este reflejo asociado, que adquiere progresivamente todas sus propiedades, — pensemos en el andar— es siempre la resultante de repetidos ejercicios. De aquí se deduce, que de todos los caminos que pueden conducir las reacciones a la médula, hay algunos que son más cómodos para una excitación dada y que crean bien pronto una modalidad fija de respuesta. La médula sufre, en estas circunstancias, una verdadera educación.

2. *Naturaleza refleja de la actividad cortical.* Lo que es exacto respecto de la médula lo es también respecto del cerebro, porque lo que acabamos de decir se aplica en realidad a todas las regiones del sistema nervioso y a todas sus funciones.

La actividad del cerebro no es espontánea. Sus elementos obran, reacciones superiores aparecen y las ideas y las voliciones se forman bajo el influjo de las excitaciones externas o internas.

La cuestión moral no se presenta aquí para nosotros, solamente nos preocupa el problema fisiológico y el psicológico. Desde este punto de vista podemos decir que todo pensamiento y que todos los pensamientos son dirigidos por las excitaciones actuales y el recuerdo de las excitaciones pasadas y que son gobernados por los determinantes que dan lugar a su nacimiento. Mirados desde el punto de vista fisiológico, los actos son ordenados. Investiguemos los móviles.

La actividad del cerebro posee el mismo carácter de respuesta que la de la médula. ¿Es necesario separar claramente el acto cerebral, la ideación, la volición, la imaginación, etc., etc., del acto reflejo sobre el cual he-

mos insistido tanto anteriormente? No lo creemos. Setchenoff decía ya que el pensamiento representa los dos primeros tercios de un reflejo cerebral.

• Tratemos de demostrar la exactitud de esta aseveración. Al efecto, miremos una a una algunas funciones cada vez más complejas de la capa cortical.

Normalmente el perro ensaliva a la vista de la comida: la idea del alimento, nacida en el centro occipital produce el reflejo secretorio. Si se habitúa al animal a oír un ruido o a mirar un color al propio tiempo que se le muestra el alimento, la audición del ruido o la presencia del color indicado, inactivos al comienzo de la demostración determinarán bien pronto una salivación refleja clara. Se produce en este caso una asociación fija entre el fenómeno visual que corresponde a la comida (eficaz desde el punto de vista reflejo) y el fenómeno visual de color, o la audición del sonido (ineficaces desde el punto de vista reflejo). Así nace un nuevo reflejo por creación de nuevas vías cerebrales.

A este nuevo fenómeno psíquico se le da el nombre de *reflejo condicional*. Observémoslo bien: el reflejo condicional, aunque fijo y fatal puede como todos los demás, y sobre todo como los reflejos complejos de la médula variar, extenderse, especializarse e inhibirse, bajo el influjo de los fenómenos exteriores que despiertan ideas complementarias.

3. *El reflejo condicional y la conciencia*.—El reflejo, simple o complejo, va acompañado de una reacción esteoreotipada: el acto consciente supone por el contrario una respuesta variable según las disposiciones del individuo, su pasado y su presente.

Pongamos un ejemplo y tomemos el análisis de Betcherew.

El mugido del animal salvaje hace temblar al niño por reflejo. Hace estremecerse también al adulto que, enseguida escucha, medita y huye, llevando a cabo un acto que el niño no verifica y que se debe a la intervención de lo que se llama la conciencia. Esta conciencia es la resultante, en realidad, del despertár de reacciones

del mismo orden sobrevenidas anteriormente y que, por las trazas que han dejado en el cerebro, facilitan la repetición del acto transformado en reflejo condicional.

¿Es exacta esta interpretación? El conocimiento de un acto real ¿hace que su génesis sea más fácil y por el hecho mismo le hace nacer? Sí, ahí están los experimentos para probarlo. He aquí uno:

Digamos a un hombre que toque una señal cada vez que oiga o vea una palabra. Si la palabra que debe oír o ver es anticipadamente anunciada, de manera que sea conocida, la reacción se produce vez y media más deprisa que en el caso de la audición o de la visión de una palabra no enunciada.

Si mientras el sujeto percibe y responde así, se le obliga a hacer cálculo mental o tachar letras, se retarda la reacción. Este tiempo de reacción cambia también con las disposiciones permanentes o momentáneas del asunto cuya personalidad no es otra cosa que el conjunto de todos sus trabajos anteriores.—Un determinante, emanación de todos los recuerdos, regula pues, nuestras reacciones proporcionándoles sus propiedades cualitativas y cuantitativas y rigiendo su variabilidad y síntomas de adaptación, característicos de la conciencia.

4. *Naturaleza biológica de la personalidad y de la conciencia.*—Se trata de saber qué es lo adquirido psíquico llamado personalidad, con la conciencia que se le une.

Se la define con frecuencia por su contenido: conjunto, complejo de imágenes mentales, verdaderos clichés que corresponden a todas las actividades anteriores. Pero, por lo que acabamos de ver, la huella mental de un fenómeno psíquico, se halla, en realidad, representada por el dinamismo funcional nacido bajo la acción del excitante, y se manifiesta por la génesis ulterior más fácil de la reacción. La conciencia se liga pues, en lo que concierne a su subjetividad, con la fase cerebral del reflejo. En suma, la idea nace gracias al excitante que provoca el reflejo y su cualidad consciente resulta del fenómeno interno que provoca la memoria facilitando la actividad psíquica.

La noción de la personalidad se liga así con el dinamismo cerebral y con el trabajo de los centros despertados por los excitantes.

La realidad y la precisión de nuestras ideas hallan según esto, su aplicación en las facilidades o dificultades con las cuales se deslizan entre las excitaciones y las reacciones que acompañan a la ideación los procesos cerebrales que ellas comprenden. Se concibe fácilmente que estas ideas, con sus cualidades, no sean estereotipadas: son cambiantes en su génesis y su contenido, según la marcha de la vida de cada uno de nosotros.

Pensamos en la «clase» y tenemos de ella una idea alegre o triste, animada o monótona según que la veamos en un estado determinado, con un profesor y unos alumnos dados. La idea «clase» no es un cliché, si no tendría siempre el mismo carácter. Es la resultante de los múltiples reflejos cerebrales que el excitante puede desencadenar. La conciencia que poseemos no corresponde a una imagen sino que resulta de la «posibilidad psíquica» que ha sido realizada cuando hubiesen podido surgir otras, y de la variabilidad del trabajo mental influido por las condiciones de vida.

5. *Naturaleza dinámica de las ideas y del juicio.*
Orientación psíquica.— Cuando la conciencia se objetiva en una imagen verdadera, existe alucinación.

Cuando es normal, representa el fenómeno fisiológico mismo, parcialmente entrevisto a través de los reflejos despertados por la yuxtaposición asociativa de algunos rasgos solamente. El fenómeno subjetivo de la conciencia, puede faltar, mientras que el dinamismo cortical se desenvuelve normalmente: el hombre oye entonces sin saberlo y sin comprenderlo, y registra ideas que más tarde podrán ser utilizadas.

La ideación, es, según esto, la expresión de un juicio o sea la consecuencia de una asociación de ideas dirigida, y no fortuita. Pero ¿cuál es el factor de orientación?

Pedid a una serie de personas que respondan por medio de una idea a una palabra vista u oída, que sirva

de inductora. Repetid este experimento con varias palabras inductoras. Comprobaréis diferencias y desviaciones considerables en los documentos reunidos así.

Mientras que algunos sujetos están dominados por la palabra inductora, otros son dirigidos por su mentalidad anterior. En aquellos las respuestas aparecen inmediatamente y de una manera definitiva mientras que en los otros, el fenómeno del esfuerzo mental, del control, de la vacilación o de la dominación sobreviene claramente. En suma: la experiencia prueba que el reflejo cerebral no aparece libre, fatal, de una vez, sino que surge a través de las «propias tendencias» personales.

Hemos interpretado el fenómeno de la orientación del reflejo. Las «tendencias propias» que rigen los reflejos cerebrales representan el factor de la orientación psíquica. Ahora bien, estas tendencias sintetizan esencialmente, según Watt, las acciones nerviosas habituales que poseen el máximo de velocidad y necesitan un mínimo de esfuerzo (gran ley energética). No son pues, la expresión de una personalidad, sino el resultado de un estado funcional y de una vida anterior.

Estas consideraciones teóricas pueden ser fácilmente concretadas. Por ejemplo, en la palabra "celda" cuyas significaciones, conocidas y comprendidas por todo el mundo, son bastante numerosas; celda de prisionero, celda de religioso, elemento constitutivo de los tejidos animales o vegetales, alveolo de las abejas, etc. Pronunciad esta palabra ante algunas personas y al punto el abogado, el sacerdote, el apicultor, etc., tendrán ideas y juicios precisos, conduciéndolos cada uno a un estado de conciencia bien determinado, aquel que se obtiene más fácil y más completamente en cada persona.

Hasta aquí no nos hemos ocupado más que de ideas simples que surgen, sin que por lo menos en apariencia tenga el espíritu que asistir a un conflicto de ideas y a un trabajo de discernimiento. Pero no siempre sucede así porque el hombre siente con frecuencia el trabajo de progresiva localización de la noción actual entre todas las actividades anteriores. Todo el mundo

conoce los estados psíquicos que corresponden a estados de conciencia en gestación y que se definen por las fórmulas: "Sé que conozco la cosa, pero no puedo decir inmediatamente de qué se trata;—conozco a esa persona, pero en este momento ignoro, sin embargo quien es;—pronto me acordaré".

En estos casos, mejor que en los casos simples, se encuentra en la idea algo más que la imagen mental (concedamos que sea el fenómeno de memoria estática pura). En ello se descubre la noción de la posibilidad y del grado de facilidad de aparición del proceso al cual corresponde la idea. La idea se confunde entonces con el conocimiento del desarrollo del reflejo cerebral, y corresponde, por consecuencia, a la parte dinámica del fenómeno.

6. *La concentración mental y la conciencia.* Con ocasión de esta actividad psíquica se produce una yuxtaposición de la noción actual con la noción pasada, y un juicio, durante el curso de un estado activo de concentración mental que caracteriza e intensifica lo que se denomina la conciencia. La conciencia se nos aparece así, como un epifenómeno dinámico. Cuando permanece completa o incompletamente ausente, las inscripciones psíquicas son involuntariamente realizadas. El pensamiento se encuentra poblado con una serie de hechos oídos o vistos, pero no interpretados.

La concentración mental es introducida con mucha frecuencia en la yuxtaposición y la asociación actuales de las ideas, asociaciones anteriores fragmentarias que proporcionan a la idea un valor consciente especial, expresión del dinamismo del momento.

¿Quién se forma una idea consciente del niño sin asociar a ella la de los padres, confundiéndolas ambas en un complejo dinámico? Pero la concentración mental realizada en el momento en que nace este complejo, conduce a la intervención de asociaciones fragmentarias. En el jurista el concepto niños-padres lleva consigo la idea de los derechos de uno de ellos con relación al otro; en el pedagogo, despierta la idea de los estudios y de

los métodos. Es incontestable que en los dos hombres la misma idea es dinámicamente diferente en este punto y que ambos pensamientos definitivos serán muy desemejantes.

¿No se dice con frecuencia de dos personas que evocan los mismos recuerdos y las mismas ideas y que, desde el punto de vista del pensamiento se hallan en los antípodas una de otra, que 'hablan dos lenguajes distintos?'

Estas explicaciones pueden parecer abstractas y especulativas. En realidad, proporcionan de la ideación una noción muy positiva de la cual debería penetrarse profundamente el educador, para tratar de desembrollar el complejo representado por el espíritu de un niño pequeño.

En todo caso, la noción fundamental que acabamos de destacar prueba cuán peligrosa y absurda es la enseñanza puramente memorista. El que el alumno responda perfectamente a la letra del libro, por el cuaderno de notas, el texto, etc., no quiere decir que los conozca ni tenga idea de ellos. La idea es cosa distinta de la imagen mental. La idea es una actividad; una actividad que se ha hecho más fácil en comparación a todas las otras que han permanecido más difíciles. Comprende la idea de trabajo. ¡Debemos recordar esto en la escuela!

7. *La mitomanía en el niño.* Sin querer extender estas consideraciones más allá de lo que puede ser analizado en este libro, hagamos notar que muchas perturbaciones histéricas y rarezas en las ideas atribuidas generalmente a la fantasía y al azar, hallan su explicación en la intervención, desde el punto de vista de las posibilidades dinámicas del pensamiento, de asociaciones funcionales anteriores, creadas fuera de la concentración mental de la conciencia. Estas perturbaciones se hallan regidas por las mismas leyes que dominan la psicología normal.

Las fantasías de los sueños se explican también por las mismas causas, y sus características, estudiadas bajo los nombres de refuerzo cerebral, condensación de las

ideas psíquicas y de representación plástica, reproducen, en realidad, formas de ideación infantil.

El contenido psíquico del adulto normal ofrece, por otra parte, numerosas pruebas de la formación variable de las ideas, bajo el influjo de los cambios de la inhibición.

En el hombre normal, el refuerzo cerebral exagera con frecuencia el valor de determinadas sensaciones. Evoquemos, por ejemplo, nuestros recuerdos de viaje, o nuestros conceptos estéticos o morales; no son siempre los más interesantes, los más bellos o los mayores los que surgen con el máximo de energía o de amplitud. Con frecuencia estamos dominados por ideas reforzadas, no sabemos por qué, y que retienen la atención, aún cuando son accesorias.

Muchos hechos insignificantes pueblan así el pensamiento adulto, protegido, sin embargo, por la inhibición.

La inhibición no defiende al niño; de ahí la característica mitomanía de los niños que llamamos mentira—equivocadamente—y por la cual castigamos al niño que comete errores en el curso de sus narraciones, descripciones orales o escritas, o conversaciones.

8. *La imaginación.* El adulto puede, partiendo de una sensación, dejar que surjan sus dinamismos cerebrales anteriores y construir ideas que no correspondan a ningún fenómeno real, actual o pasado. Hace así obra de imaginación constructiva. Pero la inhibición le retiene habitualmente en ciertos límites.

Durante el curso del sueño, como falta la función de inhibición, la imaginación, «la loca de la casa», conduce la idea a las exageraciones más extraordinarias.

El niño se halla falto por una parte, de inhibición, por otra sus dinamismos cerebrales poseen una claridad, una simplicidad y una vivacidad extremas. ¿Quién se admirará de la gran importancia que tienen para él sus fantasías? Y ¿quién podrá condenarle por sus sentimientos exagerados, sus ideas tumultuosas o sus variaciones de actitud, frutos de su imaginación natural?

El adulto vive difícilmente de abstracciones; la idea, consciencia del mecanismo cerebral, le es penosa. Por eso objetiva, simboliza y encuentra en la poesía medio de concretar sus sueños, sus ilusiones y sus utopías.

Como en el transcurso del sueño falta la inhibición, el trabajo se objetiva y ya sabemos con qué lujo extraño de formas materiales caminan entonces las ideas a través del espíritu.

Lo mismo sucede en el niño. La objetivación es una necesidad de su espíritu, hasta el punto de que unida a la mitomanía, le conduce con frecuencia al error.

II. LOS MÓVILES DE LAS ACCIONES DE LA INFANCIA.—

Considerando las actividades del sistema nervioso como reflejos cada vez más complicados, explorándolas desde el punto de vista de los excitantes que las provocan y de los aparatos que las desatan; estudiando, desde el punto de vista de su génesis el papel de las excitaciones anteriores y de las huellas que han dejado, o de las vías que han abierto; determinando la significación de la inhibición, hemos puesto en evidencia los elementos esenciales de los móviles de los actos.

El niño no es un ser inferior ni un primitivo con relación al adulto. No es un adulto en pequeño. Es una unidad que se crea y evoluciona bajo el influjo del ejercicio y por la imitación. Su vida posee esa actividad, cuya causa podemos definir examinando sus juegos, sus palabras, sus dibujos, e interrogándole respecto a lo que ama, desea, quisiera llegar a ser, etc.

Chupar, mirar, asir, tocar y oler, escuchar, andar, charlar y hablar, tales son las primeras necesidades del niño de cero a dos ó tres años.

Durante un primer período, el niño se halla interesado en todo lo que hiere los sentidos. Sus reflejos-ideas nacen bajo la acción de excitantes que llegan a los centros cerebrales.

Se interesa por las partes que componen su cuerpo.

Se preocupa por los objetos en su conjunto: los chupa, mira, coge, toca, escucha, manipula; los destroza,