

FO5
246
CR

EDUCACION

Nos. 69 y 70

ÓRGANO DE LA AIVEDE
ASOCIACION DE INSPECTORES
Y VISITADORES DE ESCUELAS Y
DIRECTORES TECNICOS ESPECIALES

SAN JOSÉ DE COSTA RICA

AGOSTO - SETIEMBRE 1939

IMP. ESPAÑOLA

PEDAGOGÍA

PAGINA

CARACTERÍSTICAS MENTALES DE LOS NIÑOS, POR C. BURT.	1
LOS HÁBITOS, POR J. GUERRERO.....	16
PENSAMIENTOS. VARIOS.....	31

DIDÁCTICA

DIDÁCTICA	33
EXPERIENCIAS, POR HORTENSIA VARGAS CH., LEONARDO SIBAJA Y MANUEL ARCE.....	33
METÓDICA DE LA HISTORIA. C. M. B.....	40
UNA SEMANA CÍVICA. ESCUELA ITALIA.....	46

INFORMACIÓN GENERAL

DATOS SOBRE LA BANDERA DE COSTA RICA, POR G. TRISTÁN.....	101
NO EXISTE EL GULF STREAM, POR M. BERT.....	106
RECREACIONES CIENTÍFICAS, C. M. B.....	110

NOTICIAS VARIAS

NUESTRA ENSEÑANZA HACE SETENTA AÑOS, POR JOSÉ RAFAEL ARAYA.....	118
AGRICULTURA EN TURRUBARES.....	121
LABOR AGRÍCOLA EN GRECIA.....	121
FIESTA PATRIA EN GRECIA.....	122
FIESTA DE LA ANEXIÓN DEL PARTIDO DE NICOYA.....	123
UNA CARTA.....	124
ESCUELA DE BARBACOAS.....	124
COMPOSICIONES.....	125
HOMENAJE.....	125
FIESTA AL PERSONAL DE LA ESCUELA ITALIA.....	126
FUNCIÓN DEL AFECTO Y DEL ESTÍMULO.....	126
CINCO INFORMES.....	127

TRES FOTOGRAFÍAS DEL FERROCARRIL AL PACÍFICO

EDUCACION

ORGANO DE LA ASOCIACION DE INSPECTORES
Y VISITADORES DE ESCUELAS Y DIRECTORES TECNICOS ESPECIALES

Nos. 69 y 70

AGOSTO Y SETIEMBRE DE 1939

Duodécimo Tomo

PEDAGOGIA

CARACTERISTICAS MENTALES DE LOS NIÑOS ENTRE LAS EDADES DE SIETE Y ONCE AÑOS

Extracto

I. Infancia

Desde el nacimiento hasta la edad de 7 u 8 años el desarrollo del niño puede ser comparado con la evolución gradual de los primates, desde el nivel del mono arborícola hasta el del hombre de la edad de piedra.

a) PRIMERA INFANCIA.—Los primeros intereses del niño de pecho son, como hemos dicho, los de la nutrición. Por algún tiempo lo absorben las sensaciones que obtiene de su propio cuerpo, particularmente durante procesos fisiológicos simples. Pero muy pronto procura tomar contacto con el mundo exterior. Los sonidos, las luces brillantes, los objetos que se mueven a su alrededor, atraen tempranamente su atención. En cuanto concierne al mundo material le interesan primariamente sus simples aspectos sensoriales, y en particular las cosas que puede ver, asir, alzar y llevarse a la boca. En cuanto concierne al mundo social sus emociones se concentran primariamente en las pocas personas que lo rodean inmediatamente, ante todo la madre y la nodriza y, más tarde, el padre y sus hermanos. La actitud que entonces desarrolla hacia sus padres puede influir muy profundamente en las relaciones con todas las personas con quienes más tarde se pondrá en contacto emocional, particularmente sus maestros.

b) PERÍODO DE LA ESCUELA DE INFANTES.—Durante el período de la escuela de infantes los intereses del niño han sido ampliamente descritos como si fueran, a un tiempo, generales y subjetivos. Sin embargo, las actividades del niño manifiestan poca especialización, tal como la que se atribuiría a fines o propósitos definidos; sus intereses en el mundo exterior son personales más bien que impersonales, y su incursión en las cosas tiene siempre una relación tácita consigo mismo o con sus necesidades inmediatas. Pocos instintos especializados aparecen durante este período, por lo menos ninguno tan bien definido como el de caminar o de hablar durante el período previo, o el de la reproducción sexual mucho más tarde. La única actividad instintiva que puede ser señalada como más característica que el resto, es la curiosidad. El niño se complace en registrar roperos, en sacar cajones, en observar el interior de un reloj “para ver cómo caminan las ruedas”, a romper un objeto “para ver qué pasa”, a arrancar las alas a una mosca “para ver qué hace”; y su conversación es un incesante borbotar de preguntas.

Dejado a sí mismo, el niño, hacia el final de este período manifiesta en sus juegos los gérmenes de un propósito creciente, pero ese propósito es adquirido principalmente por la imitación de la conducta del adulto y, al final, se desarrolla en ficciones de vasta escala. La colaboración en el juego comienza más o menos a la edad de cinco años pero no hay mucha cooperación genuina hasta la de 7. Juega en compañía de otros, pero rara vez juega con otros. La conversación de los niños de esa edad entre sí, revela poco intercambio de pensamiento, como lo han demostrado los brillantes estudios de Piaget. El niño está todavía demasiado centrado en sí mismo para deducir más que un interés momentáneo a los pensamientos y actos de sus semejantes, excepto cuando éstos interfieren con los suyos. Los comienzos del juego en cooperación se manifiestan con juegos como los de “familia” o “escuelas” que los niños (sobre todo las mujeres) gustan practicar al principio del primer período de la escuela primaria.

II. Niñez

Desde los siete años en adelante, los intereses comienzan a hacerse más objetivos y más especializados. El niño se absorbe cada vez menos en sus sensaciones personales y en sus movimientos como tales, su atención es atraída crecientemente por objetos definidos, por ocupaciones particulares, por ramas específicas del conocimiento y por problemas de actividad, cada vez más restringidos y definidos. Al observar el juego espontáneo del niño en este período, muchos observadores han pensado que advertían la emergencia de instintos definidos, sobrevivientes de tiempos prehistóricos. Durante la transición del período previo al presente, uno o dos tipos especiales de juegos se hacen muy comunes. Poco antes de los siete años de edad, el juego de construir una casita y el del escondite alcanzan rápidamente su desarrollo máximo. A los siete años, más o menos, llega también a su punto culminante el juego con muñecas y se supone que el turno de este juego corresponde en la vida de la raza con los comienzos de la vida de familia organizada. Pero a los 8 años los juegos más pueriles de imitación de los adultos, de construir viviendas y de cuidar muñecas, comienzan a declinar rápidamente. Los "recapitulacionistas" creen que esto señala un avance intrínseco hacia un nuevo período de vida. Lo probable es que el niño de la escuela de infantes una vez trasladado a la primaria se avergüence en el nuevo ambiente de formas de juego demasiado infantiles.

Los intereses más primitivos no deben ser reprimidos demasiado bruscamente. En vez de proscribirlos pueden ser encauzados y desarrollados; la energía que los anima puede proveer entusiasmo para objetos más adelantados. Las preguntas, por ejemplo, en lugar de ser acalladas deben ser positivamente estimuladas. La curiosidad es el instinto que alienta directamente el deseo de conocer; por consiguiente, reprimir la curiosidad espontánea *es la más insensata* forma de disciplina que puede practicar un educador. La muñeca en vez de ser ridiculizada como un juguete de niño pe-

queño, puede ser convertida en un modelo de niño y con él se podrá enseñar a la niña, de una manera concreta y práctica, algunas nociones sobre el cuidado del hermanito. Hace cincuenta años una maquinita de juguete (generalmente una imitación, de madera movida por una cuerda) era una cosa que habría desdeñado todo niño de diez años que se respetara; pero actualmente hay diminutos modelos de locomotoras, de submarinos, de aeroplanos que no sólo encantan a un niño de 10 años sino que además sirven como medio para descubrir importantes principios de física y mecánica. "Juguetes educativos" y "aparatos didácticos", (que es de esperar serán llamados con otros nombres), pueden ser ideados por maestros ingeniosos para ilustrar el funcionamiento de principios científicos de toda clase y pueden conducir a una afición a los libros sobre inventos y descubrimientos, libros que, como veremos enseguida suelen ser los favoritos de los niños más inteligentes de 10 años en adelante.

En esa edad aparece, cada vez más amplio, un interés que no tarda en tomar la delantera y continúa siendo uno de los rasgos más característicos de todo el período. Es el interés por hacer cosas. Tiene todas las características de un apremio instintivo. Acerca de las actividades constructivas poco dicen los cuestionarios reunidos por Stanley Hall y su escuela; pero en las respuestas que hemos obtenido de los niños de Londres "hacer cosas", figura como uno de las formas más comunes de recreación de todos los años entre las edades de 9 a 12. Es indudablemente un instinto que puede ser explotado aun más libremente que ahora por el maestro y el plan de estudios del primer período de la escuela primaria no debería limitarse a una lección ocasional en el trabajo manual: debería encontrar oportunidad en casi todo el programa.

Desde la edad de siete años hasta la pubertad los aventurados "recapitulacionistas" distinguen cuatro fases sucesivas que corresponden, más o menos, con los cuatro grados del esquema que hemos expuesto. Las denominan, un tanto caprichosamente, fases de la caza, pastoral, agrícola y comercial. Infortunadamente, los

datos reunidos por este grupo de psicólogos no justifican con precisión el orden que han establecido. Pero no hay duda de que durante el primero de esos períodos—al principio de la escuela primaria—muchos de los juegos de los niños tienen semejanza con las ocupaciones del hombre primitivo en las épocas de caza y de combate, mientras que los juegos de los niños del segundo período de la escuela primaria, y de los ya adolescentes recuerdan las ocupaciones más serias, de las comunidades agrícolas o comerciales, con sus organizaciones sociales más complejas.

a) PERÍODO DE 7 A 11 AÑOS.—Si el período de la escuela de infantes, es decir hasta los siete años, es el del juego solitario y el que sigue a los 11 años y la adolescencia es el período del juego gregario, la época intermedia es el período del juego individualista. Estrictamente hablando, el niño no juega con otros, sino que juega contra otros. Los juegos de caza, que más tarde derivan en empresas de depredación, son un rasgo prominente en esta edad, particularmente en los varones. Acogen con placer todo lo que aumente su velocidad; correr con patines o con triciclos, ocupa al niño durante horas. Arrojar objetos ejercitando la puntería y, sobre todo, jugar con pelotas comienzan a ser actividades bien marcadas. El muchacho campesino va a pescar al arroyo, trepa a los árboles en busca de nueces y manzanas, de nidos. Se supone que todas estas actividades corresponden al período de caza de la vida primitiva.

Poco después los juegos de rivalidad, de competencia, cobran lugar principal: y el espíritu de emulación—superar el record propio y el ajeno,—puede a veces ser explotado como sano incentivo para el trabajo del aula. Hacia la edad de diez años, el impulso pugnaz se hace más fuerte: forcejear, boxear, pelear son cada vez más frecuentes. Y se supone entonces que el niño ha llegado al período de las tribus guerreras. Juegos como "El rey del castillo", el ataque de los pieles rojas, y combates mímicos con palos y pistolas de juguete cierran esta fase. Llega

entonces la edad en que los relatos y las películas de luchas y de todas formas de aventuras ejercen la mayor atracción. Historias de grandes héroes bien relatadas, de combates singulares y más tarde de batallas en tierra y mar y valerosas aventuras de exploradores y descubridores, pueden servir para interesar al niño en algunos de los sucesos y los personajes más dramáticos de la historia.

En las niñas los instintos pugnaces son menos violentos, y el instinto maternal continúa en primer lugar. Agradan a las niñas relatos en que los niños mismos son héroes o aún víctimas, si bien la joven moderna tiende a preferir, secretamente pero cada vez más, los relatos típicos de los varones. En las niñas el instinto de afirmación de sí mismo tiende a manifestarse de manera diferente. Gustan vestirse con elegancia, exhibirse, bailar, recitar. Sus tendencias teatrales pueden ser explotadas para ilustrar la historia y la literatura. Ya las representaciones dramáticas figuran en las fiestas de los grados superiores de muchas escuelas primarias; pero en la forma de ligeras "escenitas" improvisadas, pueden ser introducidas en escala menos ambiciosa en los grados inferiores de la escuela. Probablemente es prejuicio o tradición, tanto como falta de aptitud, lo que aparta a los varones de esta forma del instinto de exhibición de sí mismo, por lo demás tan manifiesto en el sexo masculino.

Hacia la edad de nueve años el niño se dedica cada vez más a la vida al aire libre. Es todavía una criatura inquieta y activa, pero debido a su fuerza, desarrollo corporal e independencia mayores, reclama—y se le debe dar—un radio más amplio de movimiento. El vagabundeo es entonces una de las formas más comunes de delincuencia infantil. Se supone que en este caso se está desarrollando el instinto migratorio y que el niño avanza hacia el grado de evolución de la vida pastoral y nómada. Queremos creer que el aumento estadístico en los casos de vagancia se debe principalmente al hecho de que, después de que el niño abandona la escuela de infantes, la madre ya no considera necesario acompañarlo a la escuela o prohibirle

que salga a la calle. En esas condiciones, el niño trata de explorar el medio que lo rodea en más vasta extensión. Se interesa entonces por la topografía de su vecindad inmediata, y le place efectuar expediciones a lugares de interés. Si la geografía fuese encarada como una especie de viaje imaginario emprendido por el niño mismo y se insistiese no sólo en los seres humanos extraños que encontraría sino también en las plantas, frutos y animales curiosos es probable que la lección de geografía, hoy una de las menos agradables para los niños, llegara a ser, por lo menos para los varones, casi la favorita.

I. LOS INTERESES DEL NIÑO MANIFESTADOS POR SU TRABAJO MANUAL ESPONTÁNEO. Los nuevos intereses se reflejan principalmente, en las actividades constructivas especiales que el niño emprende en ese período de 7 a 11 años de edad. Como lo demuestran los entretenimientos del niño campesino, mucho de lo que el niño, librado a sí mismo, haría en este período, consistiría en herramientas y armas para utilizar en sus empresas de "caza" y juegos de combate: arcos, flechas, cerbatanas, catapultas, líneas de pescar, etc. El niño de la ciudad se hace una espada de palo y defiende su trinchera en el montón de arena, o construye una choza de lona para jugar a indios o cowboys, con detalles que ha aprendido en el cinematógrafo; o se va a la orilla del arroyo con una red de cazar mariposas, hecha por él, o un tarro para pescar mojarritas.

Pero aún en los primeros días de este período las tendencias constructivas existen por su propia satisfacción tanto como para satisfacer aquellos intereses más agresivos. En cierta medida, este interés por hacer cosas aparece ante todo como resultado del desarrollo del control muscular más delicado del niño. Está ahora en condiciones de manejar pequeñas herramientas: un cortaplumas, clavo y martillo y más tarde el pincel y el lápiz. Pero aún así, las ocupaciones de este género son algo más que mera actividad manual. Las acompaña un aliciente emotivo. El

interés no está todavía centrado en la adquisición o el despliegue de una destreza delicada: eso llega más tarde y esperararlo entonces es un error común en este período de la escuela primaria. La satisfacción presente del niño procede definitivamente de ser creador y constructor de algo nuevo, algo que es suyo. En el comienzo de este período, los materiales favoritos son la arcilla de modelar (o, a falta de ésta, la arena o el barro) y más tarde el cartón, las tijeras, y si puede obtenerla, una sierra pequeña. Al principio es todavía demasiado inquieto para concentrar su atención y su tarea en construcciones que lleven largo tiempo; pero a los nueve o diez años de edad, pasará largas veladas de invierno o muchos días de lluvia dedicado a erigir una iglesia con ladrillos diminutos o a construir una grúa con los elementos de un "mecano".

Ya nadie duda del valor del trabajo manual en la escuela, pero todavía hay maestros que prefieren imponer al niño un plan de trabajo graduado lógicamente, según el cual el niño ha de comenzar por aprender las cualidades de los materiales y el manejo técnico de las herramientas. Así se exige al niño que fabrique humildes pero útiles objetos domésticos,—pocaplatos, jaboneras, bandejitas, etc.—, es decir cosas que llamarán la atención de sus padres más que la suya, y en las cuales el principal fin es su más exacto parecido con el mismo objeto que se encuentra en el comercio. Por lo contrario aconsejamos que la selección de la tarea en esta materia sea guiada más por lo que el niño quiera hacer que por lo que agrade al maestro y que ese trabajo constructivo sea empleado mucho más liberalmente para ilustrar otras materias del programa: geografía, historia, literatura y ciencia. Por ejemplo, el interés por construir casitas puede ser empleado para fabricar modelos de viviendas típicas de diferentes épocas o países, por ejemplo, una choza de troncos construida con ramitas o un castillo normando, de cartón recortado y pintado. Todo niño de nueve años querrá darse el gusto de desarmar el reloj de la cocina o la campanilla eléctrica, pero con igual interés tratará luego de coordinar las pie-

zas para que el aparato funcione de nuevo. Mediante modelos simplificados hechos en casa, puede el niño darse una idea de la construcción de telares, locomotoras, faros giratorios y más tarde, de importantes principios de mecánica, ingeniería, electricidad y magnetismo en sus más sencillas aplicaciones.

Un modelo, que funcione, de un martinete, por él mismo ideado y construido, le proporcionará más satisfacción y le enseñará más que un marco o una bandeja de té construidos y pulidos de acuerdo con un dibujo impreso.

Pronto comenzará a apreciar la importancia de las medidas y más tarde la ventaja de trazar un dibujo o plano preliminar del objeto que se proponga construir. Esto conducirá a la enseñanza incidental de mucho conocimiento valioso en aritmética y geometría. Aconsejaríamos la introducción de este tipo de trabajo en las escuelas para niñas, lo mismo que en las de varones; preferimos retardar la edad en que la niña comienza a tejer y a coser: al final de este período escolar, las niñas,—y también los varones—, pueden confeccionar sencillas prendas de vestir, como delantales y overoles y aun tejidos de aguja, pero creemos que toda tarea delicada y que requiera prolongada aplicación no debe ser emprendida antes de los 9 y medio o 10 años de edad.

II. LOS INTERESES DEL NIÑO MANIFESTADOS POR SU DIBUJO ESPONTÁNEO.—Bajo el título general de trabajo constructivo, incluimos el dibujo espontáneo. Un examen de los dibujos de los niños, año tras año, demostrará que desde la edad de 8 hasta la de 11 años se produce un progreso muy notable en la habilidad del joven dibujante. Después de este período y durante la adolescencia, la apreciación es más acentuada que la ejecución. La crítica más que la construcción. Parece que entonces el niño siente cierta timidez o duda acerca de su esfuerzo creador en esta materia. La habilidad para el dibujo disminuye y el niño prefiere aprender a hacer. Pero de vez en cuan-

do demuestra que no le avergüenzan lo más mínimo sus groseros esfuerzos con tiza, lápiz o pincel.

El dibujo espontáneo del niño revela vívidamente lo que más le atrae en esta dirección y debería ser la base principal al elegir temas para la lección de dibujo. Durante los primeros años de la escuela primaria, por lo menos entre los niños ingleses, el tema favorito es siempre la figura humana: el 80 por ciento de sus dibujos representan hombres. En una serie de dibujos hechos por niños hindúes y reunidos para nosotros, encontramos que las figuras de animales son casi tan prominentes como las de seres humanos. En los dibujos de los niños de Londres, los animales aparecen sólo en la proporción de 16 por ciento. Después de esos dos motivos, sigue la representación de vehículos mecánicos: barcos, ómnibus, tranvías. Se diría que amenazan desalojar a los animales, del dibujo, así como los han desalojado de las calles de la ciudad moderna. Para las niñas, las flores son un motivo favorito: el decorado doméstico, y, desde luego, los dibujos para vestidos, les interesan sobremanera, sobre todo al final de este período. El color fascina al niño pequeño y todo niño debiera disponer de lápices de colores o de pinturas al agua para iniciarse en el dibujo con ese material. Le place entrecerrar los ojos y trazar los esquemas coloridos que le brinda la propia actividad de su retina. Desde muy temprano un niño se entretendrá en inventar motivos complicados que se desarrollarán bajo su mano mientras juega con el lápiz o la acuarela. Al adulto esta ocupación le parece aburrida; para el niño es casi siempre fascinadora. Puede contribuir a cultivar su gusto decorativo, su sentimiento de la armonía de las tonalidades y un interés en el dibujo geométrico.

Se debiera de dar en la escuela más libre y amplio juego al interés del niño por la figura humana. Los maestros, a diferencia del artista moderno, parecen preocupados todavía por la noción de que todo buen dibujo o toda buena pintura tiende al realismo de una fotografía; por eso, si un niño no logra dar al motivo que dibuja un aspecto de imitación de lo real,

juzgan que su obra es inferior a la aptitud que se espera del autor. Sin embargo, no hay razón, ni estética ni educativa, para que no se permita al niño seguir su inclinación simbólica y esquemática original. Alentado, el niño puede producir los dibujos más vigorosos en acción e incidente, simplemente con esos monigotes groseros en que un manchón representa la cabeza, una línea el tronco y algunos ángulos los brazos y las piernas. Hasta la edad de 9 años el niño dibuja impelido no sólo por el propósito de representar lo que ve, sino por el de expresar sus conocimientos y sus sentimientos. Debería ser incitado a transferir al papel sus imágenes mentales sobre los temas, lugares o incidentes de que oye hablar en las lecciones de historia, de geografía y de ciencias naturales. Sin duda, algunas pláticas o relatos sobre estos temas pueden condensarse en detalles que el niño ilustrará a su manera. Dibujando frecuentemente cosas visibles que le han interesado, como flores o animales, el niño mejorará su facultad de observación y se irá formando en su espíritu una base para la instrucción científica de materias tales como la botánica y la biología.

El interés por la figura humana puede también ser empleado en el trabajo manual. No se ha de pretender que el niño fabrique muñecos perfectos pero no hay duda de que hará con placer títeres articulados de tiras de cartón o tablitas. Las diminutas figuras de esta clase prestarán gran animación a sus diversas construcciones—la aldea modelo o el campamento de soldados—y pueden iniciar en el conocimiento de los principios mecánicos de la anatomía humana. Según las investigaciones hacia la edad de diez años los niños manifiestan un interés curiosamente amplio en el teatro de títeres, generalmente de construcción casera; el material de esos teatros de juguetes—producido por el trabajo manual y el dibujo—puede servir para ilustrar detalles de historia, de geografía y de literatura.

III. LOS INTERESES DEL NIÑO REVELADOS POR SU LECTURA ESPONTÁNEA.—Otro método favorito de estudiar los intereses del niño consiste en indagar sus preferencias en la lectura. Qué es lo que más le agrada leer? o,

si son demasiado jóvenes para leer, qué es lo que gustan que les lean? Al principio cuando se les lee, los niños más pequeños prefieren formas muy simples de poesía, comenzando con las canciones de cuna u otros sencillos recitados rítmicos y más tarde poemitas breves y fáciles, pero menos pueriles. Durante todo el primer período de la escuela primaria, las niñas manifiestan por la poesía mayor interés que los varones. Desde la edad de 9 años el interés del niño en la lectura, como en otras direcciones, se atiene cada vez más a lo realista.

Las primeras investigaciones daban a entender que la literatura favorita del niño pequeño consistía en los cuentos de hadas. El gusto de los niños parece haber cambiado un poco. Los cuentos de hadas siguen atrayendo a las niñas pequeñas, pero para los varones, por lo menos después de la edad de 8 años ganan preferencia los relatos sobre animales. Los varones prefieren relatos sobre animales salvajes: la caza mayor en Africa, los lobos en las estepas rusas; mientras las mujeres encuentran mayor placer en los cuentos que tratan de animales domésticos, sobre todo el perro o el pájaro predilectos. Después del período del cuento de hadas aparece el interés por las leyendas y el folklore. Hacia la edad de 10 años los relatos de aventuras fascinan particularmente al niño varón. Pero es preciso que sean de viva excitación, que abunden en incidentes y tengan un héroe. Lo entusiasman sobre todos, proezas de jinetes, fugas en medio de peligros; y lo cómico, aún lo grotesco, gustan al varón mucho más que a la niña. Para los varones los sucesos relatados deben ser realistas y poco les importa el estilo. El sentimiento tiene para ellos menos encanto que para las niñas. Los relatos de aventuras conducen a un interés por los viajes y la biografía; hacia el final del primer período de la escuela primaria los niños más inteligentes demuestran un interés creciente en libros de historia y de ciencia. Esto subsiste como característica del segundo período, (de 11 a 14 años de edad). En cambio las niñas demuestran una preferencia predominante por la novela. En todos los grados

del primer período hay cierto número de niñas que prefieren los relatos sobre niños a los relatos sobre adultos, especialmente si la heroína es mujer. Les agradan las narraciones referentes a la vida doméstica y los relatos escritos por mujeres que con frecuencia desagradan vivamente a los varones.

IV. LOS INTERESES DEL NIÑO REVELADOS POR SU PREFERENCIA A LAS DISTINTAS MATERIAS ESCOLARES.—Desde la edad de 7 años en adelante los niños manifiestan marcadas preferencias o repugnancias por determinadas materias del programa escolar. Estas inclinaciones y aversiones varían de año en año. Hemos obtenido órdenes de preferencia, de varones y mujeres, separadamente, en cada año de su vida en la escuela elemental. Por supuesto, un niño difiere apreciablemente, de otro en cuanto a sus predilecciones, pero el orden de término medio puede ser considerado como representativo de un grupo dado, como conjunto. Los órdenes de las edades de 7, 10 y 13 años son las siguientes:

MATERIA	7 AÑOS		10 AÑOS		13 AÑOS	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Canto.....	1	2	4	1	9	7
Danza	4	1	11	2	12	1
Ejercicios.....	5	12	6	11	7	10
Dibujo.....	3	3	2	3	3	6
Trabajos Manuales	2	4	1	4	1	4
Lectura.....	11	8	8	6	6	2
Ortografía	12	11	13	9	14	13
Gramática	15	15	14	15	13	14
Composición	13	10	12	8	8	3
Literatura.....	8	6	10	7	10	5
Aritmética	7	13	9	14	11	15
Historia	10	7	7	10	4	9
Geografía	14	14	5	13	5	12
Ciencias Naturales.....	6	5	3	5	2	8
Escritura.....	9	9	15	12	15	11

Se ve enseguida que hay cambios definidos de un grado al siguiente y que esos cambios son, en gran medida los que eran de esperar de acuerdo con las descripciones que hemos dado de los principales intereses del niño en cada edad. Las mujeres, además, divergen apreciablemente de los varones y la divergencia se acentúa en los años superiores. Las materias más activas, particularmente las que dan lugar a las tareas constructivas—trabajo manual, dibujo, canto y danza (para las niñas)—son las favoritas. Siguen (para los varones), el estudio de la naturaleza y la geografía. La lectura, que durante el período de adquisición mecánica ocupa un lugar inferior, adquiere importancia y, con ella, la literatura y la composición. Las materias abstractas o formales, como la gramática, la ortografía y la aritmética, desagradan vivamente, si bien los varones comienzan a realizar progresos en la aritmética y las niñas cobran dominio, rápidamente, de las dificultades de la ortografía. Es ya discernible cierta tendencia literaria en las niñas y cierta tendencia científica en los varones. El psicólogo se inclina a aconsejar que, particularmente durante los primeros años de este período, se conceda un lugar mayor en el programa a las materias favoritas, y que las materias que no cuentan en esa época con la simpatía de los niños sean enseñadas, sobre todo, en el período intermedio o en el superior.

No nos referiremos al último período de la vida escolar, pero son necesarias algunas palabras para completar la reseña de la evolución del niño. Por otra parte se ha de tener presente uno o dos puntos para señalar el contraste entre el niño, no desarrollado, del primer período de la escuela primaria y el niño mayor, a fin de indicar el nivel hacia el cual se dirige el alumno cuando egresa de aquel primer período.

b). EL PERÍODO SUPERIOR.—Hacia la edad de 10 u 11 años, el instinto de adquisición y la afición a coleccionar objetos alcanza su máximo. Se supone que tal condición corresponde a la última época de la evolución humana, en que el hombre se asienta en la

vida social, adquiere propiedad y, eventualmente, pasa a un período comercial. Nos inclinamos a situar todas esas características del niño en una época algo más temprana. Por lo menos las tendencias a las que se atribuye su máximo entre los 10 y los 12 años, están indudablemente bastante acentuadas en el niño de 7 a 10 años. Su afición a coleccionar y a poseer cosas puede ser bien explotada en la escuela. El sentido de la propiedad y el respeto a la propiedad ajena pueden y deben ser cultivados desde el principio, aún desde la primera infancia.

III. Adolescencia

La pubertad y la adolescencia se caracterizan esencialmente por la maduración del instinto sexual. Es noción corriente la de que entonces, por primera vez, los intereses sexuales se hacen súbitamente activos en los individuos de uno o de otro sexo. Sin embargo, la adolescencia señala simplemente una aceleración y un punto culminante de tendencias preexistentes, en forma inmadura o latente, desde la primera infancia y durante todo el período de la escuela primaria. Con ese cambio fundamental, ocurren otros, algunos tan destacados y nuevos que muchos psicólogos lo consideran como señal de una nueva manifestación de evolución en la historia de la raza. Hay, en particular, una notable intensificación de la vida emocional que conduce, primero, a una inestabilidad general y luego a nuevas susceptibilidades estéticas y a nuevas preocupaciones morales. Ambos sexos manifiestan gran interés en otras personas, no ya en sí mismos. Hay un marcado acrecentamiento del sentimiento social. Tanto los varones como las mujeres se hacen gregarios. Forman camarillas o pandillas, y de buen grado se hacen socios de clubs o de sociedades juveniles. Los juegos favoritos son juegos en "teams" o grupos. Se supone que con esto aparece el instinto tribal o de agrupación solidaria, el cual corresponde a la evolución final de las comunidades sociales organizadas.

Ese creciente intercambio social y ese creciente

interés en otros, van acompañados de una conciencia de sí mismo más intensa. El niño se hace muy sensible, en cuanto a él se refiere, piensa mucho sobre sí mismo y se forma un ideal para sí. Como resultado, comienza también a adquirir propósitos defuidos que considera como específicamente propios. Se plantea ambiciones y decide dedicarse a ciertos objetos o estudios y no a otros. Se especializa. Se notará, sin embargo, que en uno o dos respectos, la teoría de la recapitulación sufre aquí algunos tropiezos. En el niño, en cuanto contrastado con la raza, los intereses llamados comerciales parecen manifestarse antes que los intereses sociales y el instinto sexual que es uno de los que primero aparecen en el curso de la evolución (mucho antes que el instinto maternal y aun el instinto de amamantarse) es casi el último que madura en el individuo.

CIRILO BURT,

Psicólogo de la Municipalidad de Londres

LOS HABITOS

Conferencia dictada a los maestros
de San José, el 25 de agosto.

LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS

Para algunos autores la psicología humana está comprendida y explicada en el estudio de la forma en que las personas reaccionan en todo su ser ante los estímulos externos e internos. Se admiten corrientemente tres clases o tipos de reacciones de los seres humanos: reflejos, instintivos y adquiridos. Un reflejo es brevemente considerado, al reajuste que se produce en una parte del cuerpo ante algún estímulo. Por ejemplo: si colocamos alguna substancia irritante en las membranas mucosas de la nariz, inmediatamente se produce un acto reflejo que se traduce por un estornudo.

Algunos órganos o grupos de nuestro cuerpo responden similarmente cambiando de función ante los varios estímulos que se pongan en contacto con aquéllos. Así, el estómago reacciona ante el alimento que ingerimos variando las funciones de acuerdo con la clase de alimento que le llega. La pupila de nuestros ojos y de los animales se contrae ante la luz y se dilata en la oscuridad, etc.

Pero cuando el sér responde íntegramente ante ciertos estímulos apropiados para ello, se dice que se produce un acto instintivo, acto que siempre se acompaña de su correspondiente característica emocional. No hay duda de que la emoción es una intrínseca e inseparable parte del instinto. Contrariamente, puede decirse que el instinto depende en absoluto de la emoción por la fuerza dinámica que esta última contiene. Un niño cuando tiene hambre reacciona de determinado modo a presencia del alimento; pero si su deseo de alimentarse se frustra, el niño reaccionará instintivamente de muy diferente manera a la anterior y de modo específico. Cuando una reacción instintiva fracasa, otra, generalmente la del combate aparece en seguida. Considérese qué ocurre exteriormente e interiormente cuando un gato ve a un perro, su enemigo de siempre. Presenta un cuadro de energía movilizada que puede resolverse en fuga, o en defensa.

Veamos ligeramente cuáles son los rasgos distintivos de ese cuadro: rigidez muscular, piernas rígidas, espalda arqueada, cola erecta y pelo erizo. Interiormente se presentan otros signos: el corazón del gato palpita rápidamente enviando una gran cantidad de sangre a todos los músculos y órganos de locomoción. Y esta sangre conduce además a dichos aparatos motores una mayor cantidad de material oxidable preparado y que es debido a la acción redoblada de las glándulas de secreción interna. Los órganos de la digestión que no se necesitan en esta emergencia, se paralizan temporalmente. Todos estos cambios externos e internos forman parte de la emoción llamada miedo. Posiblemente, sin pensarlo, tan mecánicamente como se descarga un rifle al tirar del gatillo, el gato,

a la vista del perro, huya; pero si en su carrera tropezase con una pared inaccesible para él, inmediatamente el instinto de fuga será reemplazado por el de combate e inevitablemente se preparará para combatir a su perseguidor.

Al estudiar a los animales encontraremos que su conducta o forma de reaccionar ante los estímulos, es del tipo genuinamente instintivo.

La tercera forma de acción de la conducta humana es la de *respuesta adquirida*. Esta se debe a las modificaciones introducidas a la reacción instintiva. Estas modificaciones se realizan por medio de ejercicio de la inteligencia y la voluntad, poderes que así como faltan en el animal son características del ser humano.

Por ejemplo: aprendemos—es decir adquirimos—el hábito de responder o de accionar ante tentadoras viandas de un modo enteramente convencional, con sujeción a las normas que nos imponen los deberes sociales. Si procediéramos instintivamente, sin contralor adquirido, devoraríamos las viandas al sólo verlas y olerlas, y si algo nos interfiriera en nuestra acción, entraríamos en lucha inmediata por su posesión. Además, aprendemos a modificar nuestras acciones instintivas por medio de un control inteligente no sólo con el propósito de sustituir alguna acción opuesta más apropiada a la ocasión, sino que entrenamos los instintos para alcanzar más alta perfección en ellos. Podemos llegar a ser muy diestros boxeadores si fuere necesario así como desinteresados y altruistas ciudadanos.

Hay dos elementos que afectan profundamente la conducta humana. El primero es el temperamento. Esta es una cualidad característica de los individuos. Brevemente descrito el temperamento consiste en cierta tendencia a ser muy sensible o poco sensible ante los hechos ambientes y que corrientemente producen en el ser, o una marcada sensación de dolor o, por el contrario, de marcado placer. La super-evaluación de las propias emociones o sensaciones conduce naturalmente a sobreevaluar su estimación y su importancia, hecho que, desde luego afecta la propia conducta. Si

una sensación o una emoción se tiene por muy desagradable y casi intolerable, entonces nuestros pensamientos y esfuerzos tratan de evitar sus efectos de inmediato. Tal sucede, por ejemplo, con el miedo y como hemos de empeñarnos en deshacernos de él, la vida tendrá que ser modificada a todo trance consciente o inconscientemente.

El otro elemento es el espiritual que expresa más o menos concretamente ideales. Estos ideales están frecuentemente en contraposición con nuestras demandas instintivas, y este conflicto al intervenir en la realización de los ideales constituye un problema de la conducta humana. Es entonces cuando la inteligencia debe ser usada para poner a sus plantas las fuerzas instintivas que la conducta animal levanta al nivel de la dignidad humana.

Los hábitos se adquieren por la experiencia, ejercicio y educación. Comienzan los hábitos a formarse desde el nacimiento. Su conjunto llega a constituir parte de la personalidad. Depende en gran manera de las influencias que las condiciones ambientales hayan ejercido en la mente del niño, que es sumamente plástica para recibir y aceptar las sugerencias e imitar cuanto ve y oye. Es la niñez la época más adecuada para formar hábitos deseables así como para eliminar los que habrán de ser obstáculo al hombre en su vida adulta. Por otra parte, se sabe que la plasticidad de la mente humana decrece a medida que se avanza en edad.

Los psicólogos suelen hablar de leyes de hábitos, más por los efectos, que por la definición del mismo. Estas leyes son tres:

1ª La de que ejerce su influencia en la *sensibilidad*, pues la embota; todos sabemos que al repetirse la sensación, la vivacidad de ella se atenúa y al fin de cuentas no le prestamos más atención, por mucho que nos haya interesado la primera vez que la experimentamos. No obstante embotarse la sensación, el hábito crea con ella una necesidad. Hay una causa de vacío al faltar una sensación acostumbrada. El caso

de los fumadores y bebedores es típico y bien conocido, pues a pesar de tener su paladar estragado, no sabrían renunciar al hábito adquirido.

2. *La Motilidad.*—El hábito facilita el movimiento coordinado haciendo más rápida la ejecución, y disminuyendo el esfuerzo que en ella se pone. Los movimientos del que aprende por ejemplo a escribir a máquina son al principio incoordinados y difíciles; posteriormente estos movimientos se van haciendo más rápidos y en sucesión que permite alcanzar la destreza del caso.

Esta ley es válida en toda la amplitud de la vida motriz, tanto en los movimientos inconscientes como en los que requieren un esfuerzo voluntario. No debe echarse en olvido la enorme complejidad del proceso en que consisten los efectos motores del hábito pues no es tan sólo una mera inervación motriz si no un complicado tejido de correspondencias entre las sensaciones y los movimientos.

3. La tercera ley del hábito se refiere a *sistemas de coordinaciones* y de *enlaces* todavía más importantes, de carácter intracerebral y exclusivamente corticales que aseguran las conexiones entre las ideas en todo aprendizaje intelectual. El empleo familiar de estas conexiones nos facilita una aplicación mecánica de las reglas gramaticales o de las reglas de cálculo, de las fórmulas de cortesía y de las normas de buen obrar. El hábito se revela en esta ley—corolario de la anterior—como un auxiliar de la inteligencia y de la voluntad.

DEFINICIÓN BIOLÓGICA DEL HÁBITO

Las leyes enunciadas son empíricas y se refieren más bien como queda dicho a los efectos del hábito que a la naturaleza del mismo, pues no dicen qué es un hábito ni cómo se engendra. Por lo expuesto en los párrafos anteriores, doquiera que se hagan presentes los efectos dichos, hay hábito. Según esto tenemos que

admitir la presencia de hábitos en los vegetales, muchos de los cuales p. e. abren sus hojas a sus flores al llegar la mañana y las pliegan al anochecer. También se cita el hecho biológico de hacer cambiar esos hábitos exponiendo las plantas a la acción permanente de la luz artificial.

El rasgo más destacado es que el hábito se forma bajo la influencia de acciones físico químicas y capacita además al sér vivo, para oponer una cierta resistencia a los cambios que en el medio ambiente se produzca. En los animales domésticos y en el hombre se observan fenómenos de ese tenor: los gatos, al cambiar de casa; el hombre al cambiar de casa y romper hábitos que no puede seguir en el nuevo hogar.

En la planta, en el animal y en el hombre, en tal caso el hábito es una *adaptación más o menos tenaz*. Reacción físico-química en la planta, comportamiento mucho más complejo en el hombre. Este hábito significa *resistencia* a los cambios exteriores. Tiene algo este hábito de impermeable y rígido que excluye la flexibilidad,—es resistente.

Se dice que es inherente a las naturalezas vigorosas, el saber romper con los hábitos. Cuanto más simple es un sér vivo, menos posee este privilegio. Es decir que el poder romper los hábitos para hacer una adaptación más adecuada al ambiente, es signo de libertad. Pero no significa que el sér humano no tenga que ponerse de seguido a formar un nuevo hábito que implica la nueva adaptación al nuevo medio.

Con la fijación de las funciones (vegetales) animales y en su diferenciación obsérvase un proceso análogo al de la constitución del hábito.

En sus orígenes el hábito es una ley de forma mecánica que preside a la fijación de funciones biológicas que regula, además, la adaptación de los organismos al medio.

Desde el punto de vista biológico se admite: 1º Una influencia del medio, persistente, que determina la formación de los hábitos. 2º Una adaptación mecánica del sér vivo. 3º Una resistencia peculiar de

la materia viva frente a las transformaciones del medio, es decir, una especie de memoria orgánica o de tendencia a sustituir a la reacción físico-química inmediata; una reacción más compleja que en buena parte dependería de la resistencia a nuevas formas de excitación y constituiría una *causalidad interior*. (Dwelshawer).

En todo este proceso de resistencia, ajustes y formación de nuevos actos llega a producirse un equilibrio más o menos estable y más o menos complejo.

Por eso es imposible abarcar en la formación de hábitos a la naturaleza inanimada. Así la atracción mecánica obedece a leyes fijas sin que el hábito tenga que ver nada con ellas.

Pero en cuanto atribuimos psiquismo o comportamiento, una *causalidad interior al ser vivo* y dotada de un modo peculiar de acción, origina movimientos que se sustraen a la necesidad mecánica.

"Cuanto más un ser se libera de la necesidad tanto más es capaz de hábitos. La piedra no se habitúa a nada. El hombre por ser el más libre entre los seres de la naturaleza es el más rico en hábitos y excede ínfimamente en este aspecto a los animales y vegetales". (Roland-Goselin. (*L'habitude*)).

Se dice que la superioridad del hombre se deriva no tanto de su poder de organizar hábitos cuanto de su capacidad para disciplinarlos y armonizarlos. Este es el abismo que se interpone entre el reino animal y el humano. El ejercicio de la razón los separa a ambos.

EL HÁBITO PSICOLÓGICO

En el hábito biológico hay un doble proceso: cualitativo y temporal; es decir influencia del medio que impone la *cantidad*, y la necesidad de la repetición que añade la característica *temporal*.

En los hábitos psicológicos del hombre no ocurre lo mismo. Hay diferencias considerables con grados intermedios que atenúan el contraste.

Se suele aceptar la división en hábitos *pasivos*

y hábitos *activos*. Son pasivos los que imponen la necesidad de la existencia: las horas de las comidas; las horas del trabajo; y las de dormir; las formalidades del trato social. Los activos son los organizados por el propio hombre, de orden individual, como el aprender; el exponer; el de un oficio, etc. En estos el esfuerzo voluntario se vuelve más fácil y se automatiza aún cuando queda bajo la influencia lejana de la conciencia. Los primeros son automáticos, los segundos están influenciados por la síntesis. Hay sin embargo una cantidad de hábitos de que no se da cuenta el sér que los vive: giros y gestos, gustos, actitudes, etc., propios de una familia.

La escuela ofrece al niño un nuevo ambiente. Forsozo es que tenga que habituarse a él. Para algunos niños un tanto retardados, o primitivos, ese nuevo reajuste al grupo social de los compañeros, al maestro, a la misma aula de clase, al trabajo intelectual (hábito activo,) a las realizaciones que el trabajo pide, etc., significa un enorme esfuerzo que tiene que empeñar y que no deja de ser arduo no obstante realizarlo bajo la dirección inmediata del maestro. Viene el niño de jugar libremente, de pasar sin restricción alguna de la sala de su casa al comedor de la misma, a la cocina, a los dormitorios, al patio, a la calle, a la casa del vecino, a la pulpería, a la plaza cercana, etc.. Sube a un árbol, baja, construye, destruye a su antojo; silba o canta. Qué adaptación tan profunda la que él debe hacer para habituarse a lo reglamentado, a la disciplina, a la autoridad del maestro y a las demás personas que en dirigirlo se ocupan. Qué gama tan variada de capacidades para realizar esa adaptación inteligente como corresponde a los hombres.

Este niño tiene que obedecer a un toque de campana, a las órdenes del maestro, tiene que aprender a tratar a los compañeros y también a los que no lo son. Este niño tiene que adquirir el hábito de la escritura y el de la lectura. Toma la pluma y el lápiz de diferente manera a las convenidas por el sistema o método de escribir, o la tiza, en tratándose de hacerlo en el tablero. En la hechura de letras, como sucede en la

actualidad que no se sigue ningún modelo uniforme a través de la escuela primaria, tiene que vivir en un constante cambio de formas e inclinaciones de la letra en conformidad con los cambios distintos de maestros que le correspondan en sus años de escuela primaria. Este niño tiene que aprender a fijar la atención, a observar, a asociar, a expresar, a realizar, etc., desde el primer grado. Debe aprender cuatro distintos tipos de letras: mayúsculas y minúsculas en caracteres manuscrito e impreso. Debe aprender nociones de aritmética, de geografía, de ciencias naturales, etc. etc. Todo este último trabajo lo añade al no menos difícil de crear hábitos biológicos y psicológicos, o sean reajustes venciendo resistencias por un lado y oponiéndolas él mismo por otro; es decir, una titánica lucha a los siete años de edad.

El niño es plástico en general para realizar tantos cambios: pues su naturaleza psíquica, como la biológica se lo permiten. Pero los niños llegan de ambientes muy variados y es natural que entre ellos mismos surjan las resistencias al reajuste social en el inconsciente propósito de rechazar el cambio rápido, en lo cual se establece lucha que trae consigo confusión y desagrado, a tal extremo que hay niños que sufren lo indecible en ese primer período de la vida escolar. Y si a esto se añade las diferencias de capacidad intelectual, de condición económica, de ambiente social, se tiene entonces un cuadro casi completo para pensar en que si es cierto que en el primer grado comienza la formación de hábitos de toda naturaleza, también lo es que debería aligerarse un tanto el peso enorme desde el punto de vista intelectual también que significa el cumplir con todas las exigencias de los programas actuales.

Deben reducirse al mínimum las fricciones que naturalmente existen entre el niño y su medio pues los hábitos se consideran hoy día como instrumentos que usa el individuo para alcanzar otros fines en su vida. No son fines en ellos mismos.

Cuesta más descubrir el hábito en el hombre que en un animal o en una planta.

Basta una sola impresión en el hombre muchas veces para que se desarrolle el hábito. El hábito nace desde la primera vez en que se ejercita la acción, o la inhibición que puede contener.

La causa del hábito. La causa del hábito radica en las disposiciones del sér vivo. Muchas veces una reiterada multiplicidad de tentativas para afirmar un hábito no da resultado por más esfuerzos que para ello haga el individuo por adquirirlo. No es raro el caso de que tras un período de reposo se logra progresar en la formación del hábito, al renovar los ejercicios correspondientes. De donde se desprende que lo importante en la adquisición de hábitos es el trabajo interior en donde se prepara su camino dándole una canalización apropiada al sistema nervioso. Debe estar preparado, pues, el sistema nervioso para la estabilización y la resistencia, características que acompañan al hábito firmemente adquirido. Parece ser evidente que el esfuerzo y la repetición intervienen para suplir en parte la ausencia de preparación del organismo. Si el sistema nervioso es rebelde, el hábito no se forma. Hay sujetos que no obstante su esfuerzo no logran formar hábitos.

Este aspecto del hábito tiene un valor muy positivo en su aplicación a los trabajos escolares, muy especialmente para que el maestro informe su juicio respecto de casos rebeldes en la adquisición de hábitos, que no son raros en cada aula, y para mirar con tolerancia, que levanta castigos injustos, a los alumnos que ofrecieren tales rebeldías.

La constitución de un hábito consiste en mecanizar conjuntos sensitivo-motores, siendo entonces la adquisición de un automatismo. Fijar el perpetuo cambio para servirse de él según la expresión de Roland Gosselin.

De este modo se libra el organismo de dispersar con la impresión de cada momento las posibles iniciaciones de los hábitos, sin que lleguen estos a fijarse mientras un nuevo esfuerzo sea necesario realizar has-

ta para abandonarlos según las conveniencias de la vida diaria. La inhibición tiene en estas circunstancias un papel muy señalado para establecer el equilibrio que nos es pedido particularmente en todas aquellas represiones momentáneas a que estamos obligados en la vida social y que nos ponen en condiciones de respetar la propiedad, la dignidad y los derechos ajenos, etc.

El esfuerzo es un complejo sensitivo-motor dominado por la orientación hacia un fin, característico de toda acción voluntaria. Y aún cuando el fin sostiene el esfuerzo que por alcanzarlo se hace, éste debilita al organismo. Cuál es pues la explicación del hábito? Fisiológicamente es la constitución de sinergias motrices que se producen al trabajar juntas las neuronas cuando la corriente nerviosa las ha atravesado en una misma dirección, hasta hacer más fáciles las sinapsis o correlaciones neuronales.

Se admite que para formar un hábito psicológico se requieren los siguientes pasos:

La deliberación—Finalidad ante una necesidad dada.

La decisión—Disposición del ser vivo—voluntad.

La ejecución.—Iniciación para canalizar el sistema nervioso.

La repetición—Vencer las resistencias.

El automatismo.—Abandono de la conciencia.

En estos procesos está contenida desde luego la disposición del ser vivo y consciente para canalizar el sistema nervioso en el sentido del fin que tiene en mira la creación del hábito.

Es la confianza en ese automatismo la que deja libertad al ejecutante musical, para que la emoción con que interprete encuentre cauces listos a llevar a las cuerdas del piano o del violín la nitidez de la pulsación que se convertirá en torrentes de armonías agradables traducidas por el instrumento que se pulse.

Es la seguridad en el golpe de cincel la que pone en el escultor la confianza para ir vaciando del mármol o la piedra la delicada forma en que ha de emerger la obra que nos llena de emoción al contemplarla. No serán por cierto los aprendices — por más

inspiración que les acompañe en la producción de sus primeras obras—los que sin la automatización del caso lleven el cincel con la misma destreza con que lo hace quien ya canalizó su sistema nervioso en la forma que exige la perfección del hábito.

La emoción del color puede mantenerse inalterable en el artista pintor cuando sabe que su pincel será movido con la habilidad que le permite el automatismo del hábito adquirido para llevarlo, triunfante siempre, sobre los lienzos. Y... otro tanto podríamos decir del grabador y de todos los demás artistas.

Hay autores que condenan el automatismo a que lleva la formación de hábitos porque ello es contrario a la libertad de crecimiento espiritual que debe caracterizar el último resultado de una educación verdadera. Se ha discutido bastante acerca del daño que en la especialización del trabajo produce el someterse los hombres a ejecutar quizá durante toda la época de la actividad productiva una sola operación mecánica; por ejemplo, en las grandes fábricas que hoy requieren una habilidad manual en la producción de distintos objetos y maquinarias de precisión matemática, o aún en casos menos extremos que éste. Pero a la par de esta unilateralidad dañosa, las investigaciones que se han hecho por los educadores, los fisiólogos y psicólogos, así como por centros de orientación profesional a la par de la consideración que en los últimos tiempos han merecido los problemas sociológicos relacionados con el trabajo,—se ha llegado a establecer para esas grandes masas de obreros de los centros manufactureros, formas de equilibrar las condiciones nerviosas psíquicas y sociales que acarrearán estos automatismos.

En cuanto a automatismos habituales de rigor para la vida corriente, no es posible prescindir de ellos porque sería entregarnos a una confusión por la constante reacción que producirían en nosotros los estímulos y sensaciones correspondientes que de tan variada índole recibimos tanto del exterior como de nuestro interno. No sería posible concebir la relación de familia

ni la de la sociedad sin parte de esa automatización a que constantemente tenemos que responder en nuestro diario vivir. Ni la vida del arte en la ejecución musical, ni en la de la pintura, ni de la escultura, ni en el manejo de los rápidos y complicados medios de comunicación modernos, ni en las labores agrícolas.

Es demasiado complejo el vivir actual para que se pudiera prescindir de sistematizar los actos en relación a las necesidades creadas por el mismo espíritu de progreso que ha animado y anima al hombre que ha conducido al mundo a tales conquistas como las que caracterizan la época presente.

Dice William James en su tratado de Psicología que *hay que hacer de nuestro sistema nervioso nuestro aliado en vez de nuestro enemigo y que por eso debemos hacer automáticas y habituales, en lo posible, las acciones útiles que podamos.* Y es en aplicación de esta máxima psicológica que la escuela debe tratar de poner al alumno en el camino de hacer de su sistema nervioso en todo sentido un aliado y no un enemigo. Los avances de la higiene mental en los últimos tiempos dan ya una serie de formas de trabajo para auxiliar esta tarea, imprescindible también en la actualidad dadas las múltiples condiciones en que ese sistema puede ser alterado: motilidad exagerada, ruidos, excesos, etc.

La voluntad, a mi entender, es la que resuelve los conflictos dichos y otros más. Y es de ella de la que el maestro debe valerse para la iniciación de los hábitos haciendo que los niños deliberen, decidan, ejecuten, repitan y automaticen en un último término según el caso. Muchas oportunidades preciosas tiene el educador para el desempeño de esa función. Ya he citado algunas al intentar una ligera descripción de los recargos que sufre el trabajo del niño en un primer grado. Vale la pena añadir otras. La Educación Física si se tiene de ella el verdadero concepto en que las modernas corrientes psico-pedagógicas la tienen, es muy adecuada a ese fin. Las matemáticas, en la enseñanza de las tablas, por ejemplo, los trabajos manuales, etc.

Será esta la manera de cumplir otra máxima que dice: "El hombre ha nacido con una tendencia a hacer más cosas que aquellas para las cuales están preparados sus centros nerviosos". Y los hábitos vienen a ser los peldaños por donde subimos más allá de lo que el sistema nervioso nos permite, dejando al pie automatizados los actos que exige la vida diaria para entregarnos a los ejercicios superiores de la plena conciencia.

Se dice que *es imposible para un individuo darse cuenta de cuánto debe a su actividad automática hasta que la enfermedad ha menguado sus funciones.*

Creo que con esta rápida discusión sobre el automatismo nervioso se comprenderá que constituye una exageración el afirmar como lo han hecho pensadores de nota que *el mejor hábito es el que no se enseña*, dando a comprender quizá que la escuela tiene que desentenderse en absoluto del problema educativo que envuelve este debatido asunto de la pedagogía actual.

HÁBITOS INDESEABLES

Citemos brevemente algunos de orden biológico como son: orinarse en la cama, el celo, los berrinches, la masturbación, etc.; merecerían capítulo especial cada uno de éstos hábitos indeseables, pero lo comprimido de este trabajo no lo permite. Detengámonos a considerar aquellos consejos generales que habría que seguir para prevenirlos y para tratarlos.

1. *Prevención.* Recuérdese que el niño que es realmente feliz, y que permanece activo e interesado todo el día, que es sinceramente querido, que tiene compañeros e interesantes trabajos y juegos en que está ocupado, que obtiene suficiente y satisfactorio alimento y sueño, aquel niño a quién se le corrigen los defectos físicos, rara vez desarrolla los hábitos nombrados.

2. *Tratamiento.* 1. Hágase al niño un examen físico completo para asegurarse de los factores que de esta naturaleza fuere necesario tomar en cuenta.

2. Cúidese de que la higiene física sea todo lo que debe en relación con el alimento adecuado, con el sueño, con el aire puro, con el juego, con sus vestidos, con la limpieza, etc.

3. Hágase un examen mental, si es posible, para determinar la inteligencia nativa del niño.

4. Observe el adulto las actitudes correctas y procure que el niño no se impresione condenándolo o infiltrándole el sentimiento de inferioridad de parte de los mayores.

5. No se haga nada que contribuya a fijar la atención del niño en el hábito ni para poner al niño en condición emocional de disgusto con respecto al hábito que se trata de eliminar (particularmente tratándose del hábito de la masturbación). Si Ud. le habla al niño, hágalo sobre la verdad y añada alguna información relativa al acto fisiológico que el hábito envuelve.

6. Piénsese en que la curación es indirecta. No se base ni en el miedo, ni en el castigo, ni en los premios. Procúrese investigar por qué el niño no se desarrolla. Búsqense las causas que mantienen al niño no satisfecho o desconcertado con el ambiente.

7. Estemos siempre listos a alterar el medio en que el niño vive y a no alterar al niño.

8. Nunca se castigue al niño permitiendo que permanezca largos períodos inactivo y en los cuales tendrá que buscar en muchos casos, placer en sí mismo. Nunca se envíe a la cama al niño durante el día, en forma de castigo; esta es oportunidad que aprovecha para adquisición de hábitos sexuales indeseables.

9. En cambio haga lo posible porque esté al aire libre, que realice juegos constructivos con bloques de madera, que use herramientas, cajones, arena o que realice juegos organizados con otros compañeros. Desarrollese el interés del niño en mantener un jardincillo, en cuidar gallinas, o en otros proyectos que él pueda

realizar por sí mismo y de los cuales obtenga alguna recompensa para afianzar más su interés.

10. Visite el padre de familia la escuela de su niño y entérese en saber si hay algo incorrecto ahí; trate de ganar el interés simpático del maestro.

11. Nunca hable de los malos hábitos de su niño con otros y delante de él. Nunca se humille ante los demás al niño. Trátesele con la misma consideración y respeto con que se trataría a un adulto.

JOSÉ GUERRERO

PENSAMIENTOS QUE GUIAN AL MAESTRO

1.—Los verdaderos maestros, los que se dicen llamados por la naturaleza, nunca se han dado cuenta del rompecabezas que son para los pedagogos las cuestiones referentes a la disciplina. Enseñan con tanto amor, con tanta familiaridad y con tacto espiritual respecto a los alumnos; ponen, además, en su labor tanta seriedad y sinceridad, tanto ardor y tanta vida en la propia obra, que nunca se encuentran en el caso de afrontar una personalidad refractaria, susceptible de ser reducida a aquella docilidad que es el fin peculiar de la disciplina. Esta docilidad no es para ellos un antecedente ni un consiguiente de su enseñanza; es un aspecto de ella. Comienza en el mismo momento en que ellos comienzan a enseñar y cesa cuando cesa su enseñanza.

2.—En concreto, la disciplina que hacen reinar en su escuela no es sino la natural actitud del espíritu que se adhiere a sí mismo en la seriedad e intimidad del propio trabajo, puesto que la disciplina, la autoridad y el respeto de ella faltan cuando en la escuela no se llega a establecer aquella única personalidad superior en la cual la vida espiritual de los alumnos se funde y unifica con la vida espiritual del maestro; cuando los alumnos no ven en todo momento su propio ideal en el maestro, tal como para ellos lo es, con su comportamiento, con su aspecto, con

su mirada, con su palabra, en la compleja concreción de su personalidad espiritual; aquel ideal hacia el cual tiende libremente su espíritu.

3.—Leer y escribir, si no se aprende otra cosa, no es cultura. Será un medio, pero no se puede confundir con el fin que se trata de lograr. Por esto, la escuela que se limite a enseñar el alfabeto no es escuela que pueda satisfacer las necesidades de una verdadera escuela, la cual debe, si no “no formar”, cuando menos esbozar hombres, dándoles un corazón, una alma, una conciencia capaz de regir la inteligencia con la honestidad vigorosa e inderogable de los principios morales.

GIOVANI GENTILE

4.—El señor Charón fué siempre respetado por sus discípulos, pues los niños aprecian con perfecta precisión el valor moral de sus maestros.

ANATOLE FRANCE

5.—“Nada ata tanto al hombre al orden moral,—dice Foers-ter,—como el estar obligado a hacer algo para defenderlo”.

En la escuela, como en la sociedad, la política de confianza es frecuentemente una política hábil. Un incorregible pilluelo será un excelente vigilante. Llevar a un buscador de nidos a la presidencia de la asociación de pájaros; encargar a un alumno descuidado y poco diligente de la inspección de una clase, será casi siempre una excelente pedagogía educativa.

La idea que nos formamos del niño ejerce frecuentemente una gran influencia en su conducta.

“A los ocho años, escribe una escritora,—yo era algo mentirosa.—Después me sobrevino el horror a la mentira. Recuerdo una frase que repetía con frecuencia mi madre, cuando me preguntaba: “Tú, que dices siempre la verdad...” Estas palabras llenaron de atroces remordimientos mi tierna alma, y decidí no mentir más para merecer la opinión tan halagadora que mi familia tenía de mí”. Y si seguimos el método contrario, las palabras que decimos al niño son funestísimas cuando afirmamos categóricamente: “Eres un embustero, un perezoso, un truhán, del que nunca se podrá sacar provecho”.

VÍCTOR MIRGUET