

crónica

Experiencias sobre la elaboración mental en el niño

Wermeylen clasifica las funciones del desarrollo mental del niño en dos grandes grupos: de adquisición y de elaboración. La perfecta coordinación de tales funciones, con la utilización de la experiencia propia de cada individuo, dan como resultado el sujeto típicamente normal, caracterizado principalmente por actividades funcionales bien definidas en orden a la evolución de las cualidades mentales.

Pero, como es natural, la mejor predisposición en las funciones de elaboración mental clasifican a los individuos en estadios superiores, en los que la inteligencia asume diferentes valores y denominaciones para poner de manifiesto, de manera real, al individuo bien dotado.

Asimismo, también es una realidad bien palpable que gran número de individuos, retrasados mentales o débiles mentales, pueden presentar marcadas cualidades bien definidas en sus funciones de adquisición que aparentemente les equiparan a los individuos normales —principalmente en las actividades de la memoria—, pero en éstos se observa, sin excepción, una ausencia total de elaboración mental que les incapacita para razonar y juzgar de manera concreta y lógica. De aquí su denominación de seres inferiores, psicológicamente hablando.

Ahora bien, el educador debe tener en cuenta estas circunstancias naturales, innatas en sus educando en mayor o menor grado. Es necesario sepa situarse en un plano elevado de observación, lo más profunda posible, ya que muchas veces, principalmente si se trata de individuos introvertidos, puede equivocarse fácilmente y prejuzgar erróneamente el proceso de elaboración mental.

El niño, ante situaciones bien definidas en las que el interés ha sido despertado de manera lógica con la intervención del mayor número posible de vías sensoriales y enfoques intuitivos, adopta diferentes actitudes según su caracterología y su conformación mental, reacciones que pueden significar, en apariencia, factores negativos. Estas situaciones es preciso saberlas valorar debidamente para *reforzar* el dominio de sí en muchos aspectos de sus funciones mentales, aspectos y situaciones que a nosotros nos pasan fácilmente desapercibidas por faltar en el niño una adecuada técnica expresiva, consecuencia de su lentitud de los reflejos mentales.

Estos reflejos, que normalmente son lentos e insuficientes en la mayoría de los niños comprendidos entre los seis y los doce años, son producto de dos factores característicos en su formación mental:

En primer lugar, tal como intenté demostrar en un anterior trabajo (1), por ser el niño un mal im-

provisador a falta de una apropiada experiencia de las cosas, lo que limita su campo de razonamiento, no su campo de comprensión. Por tal motivo muchas veces comprende nuestras preguntas y sigue perfectamente nuestros razonamientos, pero debido a su lenta inventiva y a su deficiente generalización no encuentra palabras justas para expresar sus ideas, dando la sensación de torpeza en su elaboración mental.

En segundo término, tal como afirma Piaget (2), el pensamiento del niño es egocentrista, es decir, que el niño piensa por sí mismo sin preocuparse de hacerse comprender ni colocarse en el punto de vista de otro. Estos hábitos egocéntricos tienen consecuencias considerables sobre la estructura misma del pensamiento. En particular, falto de la necesidad de socializar su pensamiento, el niño no tiene ni la preocupación de convencer ni, por consiguiente, la necesidad de lograr la prueba en la misma medida que los adultos.

Por lo tanto, el educador, al estar en contacto con el niño, debe tener en cuenta estos dos factores innatos, para ayudarlo en su expresión, pues, en realidad, no le faltan ideas, sino referencias lógicas para expresarlas en el primer caso, lo cual servirá de vehículo psicológico para salvar la segunda fase, al tratar de consolidar el retorno de su evasión egocéntrica en todos aquellos aspectos de su elaboración mental, tan sutilmente encadenados, para una perfecta coordinación de las reacciones mentales infantiles.

Estos procesos intelectuales, que son habituales y corrientes en todo el desarrollo formativo del niño, alcanzan el máximo de intensidad cuando se trata de realizaciones, en cierto punto especializadas, en las que el niño debe dar pruebas de vivacidad mental al tener que adaptarse a una realidad concreta, sacada de consecuencias, en principio abstractas, para su *interés sicobiológico*. Es decir, en casos de verdadera entrega ante la dualidad de intereses: el del objeto, o la realización, que interesa y el del sujeto que se halla en predisposición de dejarse interesar por él.

En mis experiencias personales sobre este particular he sacado provechosas enseñanzas que han confirmado plenamente estas teorías. De ellas he deducido numerosas derivaciones de carácter psicológico lo suficientemente elocuentes, a mi entender, para orientar nuestra didáctica, en materia de enseñanza elemental, tal como preconizan —y no sin razón— las nuevas corrientes pedagógicas actuales.

En principio, puedo aportar algunos datos y referencias de carácter experimental sobre experiencias que estamos desarrollando, con resultados plenamente convincentes, en el centro educativo del cual formo parte.

En efecto, desde hace tres cursos tenemos implantada una modalidad de enseñanza a base de una lección semanal, y por clase, sobre ciencias experimentales. Con auténticos aparatos en miniatura se dan a los niños y niñas (ocho a diez años) unas lecciones técnico-experimentales mediante una didáctica apropiada, a cargo de un profesor especializado y bien preparado pedagógicamente para tal finalidad.

Estas clases, encaminadas a despertar la iniciativa,

(1) *Cómo hay que hablar al niño*. REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 92.

(2) Piaget: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*.

el espíritu de investigación y de observación del niño, están dando unos resultados altamente satisfactorios. Ellas ponen de manifiesto que lo que importa e interesa al niño, en orden a la adquisición de conocimientos, es la perspectiva que éstos puedan ofrecer, tanto de una manera teórica como en sus aplicaciones prácticas. Procurando poner al niño en contacto directo con las cosas, observando sus procesos y reacciones, suministrándole al propio tiempo elementales conocimientos del por qué de todo ello, se llena esta inquietud infantil de ponerse en contacto con el mundo que le rodea, facilitando el desarrollo de sus facultades intelectuales.

Ahora bien; para llenar plenamente esta finalidad es necesario que el educador sepa situarse en el nivel mental del niño y tenga muy en cuenta que la comprensión de las cosas nuevas, de los fenómenos resultantes de tales experimentos, de los procesos seguidos en tales manipulaciones, por fáciles que parezcan, no pueden hacerse más que a la luz de lo que ya se conoce y a base de una didáctica eminentemente metodizada.

Es preciso, pues, que el educador, en tales casos, sepa prescindir de los conceptos excesivamente técnicos, en beneficio de la claridad, para captar la atención del niño, y asimismo que trate de darse cuenta del contenido del espíritu del alumno en cada momento determinado, de las cosas que éste se representa con exactitud, de las palabras que realmente comprende: es decir, de la concentración de elementos perceptivos que el niño pone en juego en el proceso de su elaboración mental.

Misión del educador es, por lo tanto, en todos los casos en que debe enfrentarse con el niño, tener el suficiente tacto para no malograr estos procesos de abstracción que se desarrolla en la *siquis* del niño de manera normal y regular. Unas veces obrará acertadamente dialogando con él para facilitar el proceso de elaboración; otras, las más, esperando el resultado final de este proceso, pero siempre, sin excepción, asegurándose por todos los medios de que el niño ha comprendido bien sus ideas y razonamientos.

Y es que, muchas veces, el educador, enfrascado en sus peroraciones, en sus deducciones y demostraciones no se da cuenta de que la mayoría de sus oyentes "están, sin estar", es decir, que su atención divaga en una *distractibilidad* (3) que diluye en vaguedades inconcretas las mejores predisposiciones formativas.

Sólo entonces, cuando el mecanismo de las funciones de adquisición (atención, memoria, imaginación y asociación simple) sirva de soporte real y efectivo a sus funciones de elaboración (comprensión, juicio, razonamiento, análisis, generalización e invención), habrá el educador logrado el fin esencial en el proceso educativo general, cuya finalidad está encaminada a saber lo que hay en las cosas, cómo son és-

(3) Hay que tener en cuenta que *distractibilidad* no es distracción propiamente dicha. La distracción consiste en una falta de concentración síquica, mientras que en la *distractibilidad* el sujeto está prestando atención a algo, si bien, en conjunto, la dirija hacia donde no debería para la asimilación del asunto que se le plantea. (R. Gaupp: *Sicología del niño*.)

tas y la relación de finalidad de unos fenómenos con otros.

La intervención de la actividad sensorial y motriz interesada, empleada en estas lecciones, es otro factor positivo para poner continuidad en el esfuerzo de la reacción conveniente, necesaria para asimilar todos los procesos, más o menos científicos, que nos dicen cómo son los elementos naturales y el modo de servirnos de ellos y de manejarlos con toda facilidad.

Pero si en todos los aspectos educativos hay que tener en cuenta los procesos intelectuales que se realizan en la *siquis* del niño, con relación a su inteligencia, debemos extremar nuestra penetración en el desarrollo de estas actividades. En efecto, sabemos que la inteligencia puede presentar diferentes modalidades según los individuos, modalidades que nada tienen que ver con la perfecta estructuración mental. Así hay inteligencias que se caracterizan por su velocidad, otras por su profundidad y otras, en fin, por su extensión. Y todavía estas diferentes facetas intelectuales se verán más o menos estimuladas según que el individuo disponga de una memoria inmediata o espontánea, o, por el contrario, domine en su intelecto una memoria asociativa y organizada.

En cada uno de estos tres casos particulares de inteligencia el niño, puesto ante un problema de realización, reacciona de un modo o de otro, según sus peculiares características intelectuales. Esta reacción es la que hay que observar para obrar en consecuencia y encauzar la actividad mental del alumno hacia el fin que nos proponemos.

Por otra parte, en los niños de esta edad (ocho o diez años) empieza a predominar una actitud interrogante ante los fenómenos que se le plantean, y que sólo es capaz de resolver cuando ha conseguido comprender un aspecto particular de la cuestión en juego.

Por lo tanto, ante tales circunstancias es frecuente en él una aparente indecisión o una abstracción más o menos intensa que da la sensación de ineptitud o de incomprensión, la cual podrá ser más o menos prolongada según pertenezca su inteligencia a uno u otro de los órdenes indicados.

Es deber del educador saber situarse y esperar el resultado de tal proceso mental de elaboración, si no quiere malograr todos sus esfuerzos personales, ni hundir al niño en un complejo de orden emotivo, al frustrar todos sus esfuerzos en su concentración mental, dirigidos aunque sea solamente a salir airoso del paso, ante la situación planteada delante de sus compañeros.

* * *

Como ilustración, encaminada a precisar todos estos razonamientos psicológicos, sirva de ejemplo la siguiente anécdota ocurrida, con un niño de ocho años, en el pasado curso de 1957-58.

En una de las clases experimentales de ciencias que se desarrollaban en el Segundo Grado, se trataba de la palanca y sus géneros. Dicha lección era en realidad un resumen de varias lecciones que ya se habían dado sobre el mismo tema, y, como complemento de las mismas, el profesor de Ciencias hizo ante

los niños una serie de curiosas demostraciones con un aparato que representaba la palanca. Mediante una serie de pesas, que colocaba en el brazo de resistencia, se obtenía una *resistencia* que había que equilibrar en el brazo de potencia mediante otras pesas que representaban la *potencia*. Como las pesas eran de varios tamaños el ejercicio se prestaba a muchas combinaciones para buscar el equilibrio entre ambos brazos, combinaciones, aunque no difíciles, algo complicadas para niños de ocho años.

Después de haber hecho el profesor varias demostraciones, llamó al niño X, para que él, a su vez, intentara realizar este ejercicio práctico ante sus compañeros. Yo, que estaba presenciando el desarrollo de esta lección junto al profesor titular de la clase, a pesar de conocer bien al niño indicado y concederle grandes probabilidades de éxito, pues se trataba de niño inteligente, dudé un momento.

El niño se situó ante el aparato y con decisión empezó a colocar pesas en el brazo de resistencia, pero al tratar de hallar la relación de equilibrio en el bra-

zo de potencia quedó parado con las pesas en la mano y en actitud abstraída.

Entonces el profesor de la clase, tratando de animarle ante lo que parecía indecisión, le dijo, con algo de energía: "Parece mentira que..."

Entonces yo, que observada al niño y veía reflejada en su rostro una intensa elaboración mental, dije al oído del profesor, para evitar este estímulo, que en este caso era realmente una coartación: "No sea impaciente..."

En efecto, al cabo de unos instantes el niño tomó las pesas y con toda seguridad equilibró de manera tan perfecta el brazo de la palanca, que el profesor de Ciencias exclamó: "Estupendo. ¡Muy bien!"

Entonces el profesor de la clase me dijo, como en descargo a sus palabras anteriores: "Efectivamente, me había precipitado."

FLORENCIO OLLÉ RIBA.
Maestro, Licenciado en
Pedagogía y Jefe de Es-
tudios del Colegio Nelly.
Barcelona.

inf. extranjera

El financiamiento de la educación en Iberoamérica y el Proyecto Principal de la Unesco (*)

ESTUDIO CUANTITATIVO. ESTADO ACTUAL DE LAS ESTADÍSTICAS DEL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION

Los datos estadísticos existentes para estudiar las características del financiamiento de la educación en Iberoamérica no tienen la precisión y la amplitud que requiere la cuestión. Principalmente se encuentran a este respecto las siguientes dificultades:

La falta de uniformidad en la interpretación que dan los países a ciertos términos, así como de precisión en las exposiciones. Por ejemplo, mientras algunos países incluyen los gastos de construcciones escolares en "gastos de capital", otros emplean el término más amplio y menos preciso de "gastos generales".

(*) *Agradecemos a la Unesco los materiales utilizados en el presente informe sobre la financiación de la educación en los países iberoamericanos, en una etapa de gran desarrollo del Proyecto Principal número 1 sobre generalización de la Enseñanza Primaria, cuyas características presentan indudable interés para los educadores y especialistas en financiamiento de nuestra educación nacional.*

En algunos casos los países no precisan en sus informes si se trata de gastos efectivos o de créditos presupuestales, lo que dificulta aún más las comparaciones. Tampoco indican, en la mayoría de los casos, si el presupuesto de educación incluye solamente los gastos del Ministerio de Educación o si abarca también las sumas invertidas en educación por otros ministerios y dependencias del Estado.

La discrepancia que existe en la presentación de los datos. Mientras algunos países hacen un análisis minucioso de sus gastos en educación y distinguen, por ejemplo, entre los gastos que ocasiona la educación preprimaria y los que ocasiona la primaria, otros engloban ambos conceptos en un solo rubro en el que muchas veces incluyen también las sumas dedicadas a las escuelas normales.

Las variaciones del poder adquisitivo de la moneda que hacen difícil determinar las tendencias en el financiamiento de la educación en un país, a menos que se ajusten los datos de distintos años al costo de la vida, cálculo para el que no se dispone siempre de los datos indispensables, los cuales, por otra parte, no tienen la precisión necesaria.

Pero la dificultad más importante es la falta de datos. No en todos los países el departamento especializado encargado de las estadísticas de la educación se ocupa de cuestiones de presupuesto y otros han organizado desde hace poco tiempo ese servicio. En resumen, pues, la situación es la siguiente:

a) En la mayoría de los casos, cuando no faltan los datos, los que existen carecen de la precisión o significación necesarias.

b) Otras veces se dispone solamente de datos reducidos que abarcan pocos años.

Los datos que ofrecemos en este trabajo no son, pues, definitivos ni completos, pero dan una visión de conjunto del financiamiento de la educación en Iberoamérica que permite destacar orientaciones generales y sacar conclusiones provisionales. Proceden