

Formación mental y crisis mundial *(El hombre y sus ideas)*

Graham WALLAS*

(Traducción de Eva ALADRO)

(Abstracts y palabras clave al final del artículo)

Propuesto: 13 mayo 2005

Aceptado: 15 mayo 2005

Muchas veces me encuentro a mí mismo, de tanto en tanto, comparando la presente situación mundial con la que existía hace mil quinientos años. Hace mil quinientos años la civilización antigua iba claramente a su ruina. ALARICO acababa de saquear Roma: ATILA era un chico de diecisiete años, que soñaba con aún peores desastres de los que iba a infligir al mundo occidental; los Vándalos presionaban desde el norte de África para destruir dicha

* Graham WALLAS es un pensador, psicólogo y ensayista político de primer orden de comienzos de siglo. Inglés, (1859-1932). Fue profesor de Ciencia Política en Oxford y fundó los primeros consejos y organismos educativos en la Inglaterra del finales del XIX, así como la London School of Economics. Fundó junto a otros eminentes pensadores y escritores de su época (G.BERNARD SHAW) la Sociedad Fabiana, de pensamiento socialista, que abandonó a principios de siglo por su erróneo concepto de la libertad humana. Pero en la actualidad la obra de WALLAS más importante es *The Art of Thought*, (El arte del pensamiento), escrita en 1926, donde indica las cuatro fases vitales del pensamiento creativo: información o preparación, -incubación-iluminación y verificación. Para WALLAS, que toma la idea de la incubación de HELMHOLTZ, como de otras fuentes (PLATÓN, POINCARÉ, regla benedictina) es vital dejar pasar un tiempo muerto en el cual la mente reorganiza la información, la sintetiza y ordena, la asocia a anteriores datos o la completa entre otras operaciones. Esta fase permite a la mente inconsciente trabajar sin restricciones en la información recibida. La creatividad está asociada vitalmente a la incubación. Saber incubar la información por el cerebro es un arte que dominan los creadores en todos los campos. Las ideas de WALLAS, de una modernidad radiante, influyeron en los espléndidos modelos educativos británicos que aún hoy en día siguen dando frutos. Traducimos aquí una conferencia que WALLAS dio en 1924, mucho de cuyo contenido fue usado para configurar esta teoría, que dio lugar al texto completo *The Art of Thought*, publicado dos años más tarde, en 1926.

civilización. Toda la estructura del gobierno en la que el mundo antiguo, organizado desde Roma, dependía, había llegado a su fin. La ley romana no era ya válida; todas las costumbres, las lealtades, todos los ideales, todas las filosofías, todas las religiones del mundo antiguo estaban muriendo, y los hombres se preguntaban constantemente: “¿es la mente humana lo suficientemente fuerte y sabia para poder reconstruir el mundo bajo el control del propósito racional, o debemos dejar que los desastres lleguen, y que sus resultados vayan trabajando por la lenta sucesión de accidentes?” Había en aquel tiempo pensamiento, y pensamiento intenso. Agustín de HIPONA acababa de terminar su tratado sobre *La ciudad de Dios*. CASIANO, tras su formación con los eremitas de Egipto, acababa de fundar los primeros monasterios en el sur de Francia. Pero estos autores pensaban más bien en otro mundo y no en éste, y su mucha concentración les ayudaba a aceptar en este mundo los accidentes y corrientes en lugar del plan racional como forma de su evolución futura. Sabemos los desastrosos resultados que siguieron durante mil años.

En 1923 tenemos un problema ante nosotros que creo es de igual magnitud que el de entonces. El mundo moderno –el mundo que penosa y lentamente se fue creando con fragmentos de la civilización romana-, el mundo basado en la comprensión entre grandes estados independientes y auto-gobernados, ese mundo empieza a arruinarse. Nadie sabe qué es el gobierno para China; nadie sabe cuál será el gobierno de aquí a un año en Rusia, o en Alemania, o en Italia, o en España. En todo el continente euroasiático, del Pacífico, en el Este, al Atlántico, en el Oeste, el viejo sistema se derrumba, y nos enfrentamos al peligro más intenso y mayor que se ha dado desde la caída de la civilización antigua. En primer lugar, nuestro mundo social es infinitamente más complejo. Donde antes sólo había unos pocos agricultores en los claros del bosque, o unos pocos pastores nómadas en las praderas, ahora existen millones y millones de trabajadores industriales concentrados. La simple existencia de la población actual en Eurasia depende de su organización, y llegar a sustituir la confusión, las corrientes indomeñables y los accidentes por la organización, parece significar el reducir nuestra población hasta que sea similar a la que existía a la caída del mundo antiguo. Esa organización implica la multiplicación por centenares de los horrores que hemos visto en las fotografías del Dr. NANSEN a su retorno de Rusia hace unos días.

Y tenemos la dificultad añadida de que la sociedad que ha producido esta vasta población ha creado, y está creando, una masa extraordinaria de nuevos conocimientos sobre el mundo y sobre el hombre que casi encontramos imposible, sin esfuerzos muy severos, de organizar dentro de un sistema coordinado.

En esta situación –y yo creo que los futuros historiadores dirán que hicimos bien en sentirnos inquietos por el futuro inmediato que nos espera– deberíamos todos probablemente asentir a la idea de que la humanidad necesita pensamiento creativo, nuevo pensamiento, nuevas aplicaciones del conocimiento nuevo, si queremos impedir desastres inmediatos o futuros.

Los hombres, por supuesto, difieren de otros animales en el hecho de que pueden hacer esfuerzos directos y conscientes para producir resultados deseados, y que pueden diferenciar esos esfuerzos directos y conscientes de los impulsos meramente automáticos. No tenemos conocimiento directo de la psicología de los animales, pero suponemos que para un animal, el impulso y el esfuerzo son lo mismo; que si el perro siente un impulso de ladrar, ladra, si siente un impulso de cazar, caza, o si siente un impulso de excavar, excava, y no hay distinción entre el impulso casual y automático y el propósito pensado, deliberado y consciente. Pero la civilización completa desde la Edad de Piedra, depende del descubrimiento humano según el cual éste puede decirse a sí mismo: “Lo voy a intentar y lo voy a conseguir”.

No sé si alguno de ustedes conoce el libro del profesor F. WOODS JONES titulado *El hombre arbóreo*, donde señala lo mucho que el hombre debe al hecho de que sus manos están constantemente libres y disponibles, y de que el mero sentimiento de que desea hacer una cosa con las manos produce casi simultáneamente el movimiento de su mano bajo su control completo. Tenemos el mismo tipo de control absoluto de nuestros ojos. El mero hecho de que deseemos mirar en una cierta dirección, o que deseemos enfocar nuestros ojos en una determinada dirección, va seguido con toda facilidad de la mirada y el enfoque apropiados.

Tenemos este mismo poder sobre nuestra atención. Podemos atender, si hacemos el esfuerzo, a cualquier cosa que queramos, y así podemos asegurar con bastante certeza esos procesos mentales que siguen con facilidad, y casi automáticamente, al proceso de la atención. Por ejemplo, podemos aprender de memoria. Podemos hacernos sentar a nosotros mismos para aprender unas sílabas sin sentido de un poema, repitiéndolas sin parar una y otra vez. Podemos recordar por el esfuerzo de atención. Las formas más simples de comprensión son también el resultado obvio de los procesos de dirección de la atención. Si tenemos una simple proposición de EUCLIDES, y nos obligamos a leerla una y otra vez, y prestamos atención a la misma, podemos estar bastante seguros de que la comprenderemos.

Pero hay un número de otros procesos sobre los cuales no tenemos el mismo control directo que produce el esfuerzo. No podemos decir: “Mi corazón latirá más de prisa; mi digestión será mejor”. Tenemos muy poco control, incluso, sobre nuestras propias emociones. Podemos decir: “Amaré esto y esto”, podemos intentarlo con todas las fuerzas, pero hay una duda razonable de que realmente lleguemos a amar lo que nos hemos propuesto.

El proceso del pensamiento nuevo es de este segundo tipo. No podemos estar seguros de que crearemos un pensamiento nuevo a partir del esfuerzo de la voluntad, por muy alta que sea la concepción moral sobre la que se forme dicho esfuerzo. Este hecho se ha afirmado muchas veces, quizás nunca tan claramente como lo hizo SHELLEY en su maravilloso tratado psicológico llamado *Defensa de la Poesía*. Afirma: “Un hombre no puede decir “Voy a componer poesía”. El mayor poeta no podrá hacer eso, pues la mente en creación es como un carbón en brasa, de invisible influencia, o como un viento inconstante, que se levanta con transitorio ímpetu; este poder emerge desde dentro, como el color de la flor que se difumina y cambia conforme se desarrolla, y las partes conscientes de nuestra naturaleza no tienen clarividencia ni de su llegada ni de su partida”.

Por esta razón, los hombres constantemente desesperan de conseguirlo con seguridad, simplemente porque lo desean, y no hallan resultados de un proceso tan automático e inconstante. El profesor PILLSBURY, por ejemplo, afirmaba el otro día: “No hay reglas que puedan cambiar un cerebro infértil en fértil, ni mejorar el uso del cerebro fértil. La única virtud es la persistencia; el resto es en gran medida una cuestión de suerte”. PLATÓN pensaba que la poesía se producía por un proceso que le parecía al margen de la vida moral completa del hombre, proceso que él calificaba de locura. Afirmaba: “Aquel que, sin recibir el toque de la musa de la locura en su alma, llega a la puerta del templo, y piense que podrá entrar con la ayuda del arte, éste digo, y su poesía, no serán admitidos. El hombre cuerdo no será nadie cuando entre en rivalidad con el hombre loco”.

En este aula somos todos profesores –yo he sido profesor durante cuarenta y cuatro años- y nuestro trabajo como tales se centra casi completamente en la creación de un esfuerzo directo en un cierto número de seres humanos jóvenes. Por esta razón, estamos casi fatalmente inclinados a pensar que el esfuerzo directo es completamente suficiente, y que es el único modo de producir la educación de la persona. Incluso un experto en educación tan refinado y moderno como Sir Michael SADLER afirmaba el otro día que el noventa y nueve por ciento de la educación era rutina diligente y ordinaria. Esto a veces produce cierta desesperación en el profesor consciente. Sir

Walter RALEIGH, quien, aunque fue profesor, fue siempre mucho más que un profesor, dijo: “la grandeza nunca aparece en los sitios vigilados” y las escuelas son sitios vigilados. Cuando yo era profesor de colegio, solía considerar mi deber el leer, una vez al año, el ensayo de LAMB titulado *El Nuevo Maestro*. Recordarán cómo describe, con mucha simpatía y comprensión, al maestro realmente consciente, y el efecto sobre él de su consciente trabajo. Dice: “Uno de esos profesores, al quejarme yo de que mis escritos no eran nada metódicos, y de que me sentía incapaz de hacerlos de otro modo, me ofreció amablemente instruirme en el método por el cual los jóvenes caballeros de su seminario aprendían a componer temas en inglés”.

Yo fui durante algunos años Presidente del Comité de Dirección de Escuelas del Consejo Escolar de Londres, y solíamos tener un sub-comité llamado “El subcomité de Libros y Materiales”. Aproximadamente una vez al año una persona que previamente había ejercido de profesor, y que había trabajado a fondo en la organización profesoral, solía proponer modos de evitar la dificultad de pagar grandes sumas de dinero a los escritores de relatos y otros libros. Afirmaba: “¿Por qué permitimos a los editores que se lucren con nosotros? ¿Por qué no hacemos una descripción específica del libro de relatos que queremos, igual que se hace una descripción exacta de un edificio para que se construya, y una vez que por una suma determinada tengamos ese libro, lo explotamos nosotros mismos?”. Yo solía comentar con gran dificultad para explicar mi teoría, que la redacción de relatos de la mejor calidad no se producía por este tipo de proceso directo de esfuerzo.

¿Deberíamos, en presencia de tan seria crisis en la historia de la humanidad, aceptar esta desesperación? Si es cierto que a través del esfuerzo directo no podremos conseguir los mejores pensamientos novedosos, ¿deberíamos renunciar a buscarlos?. Quiero sugerir esta tarde a ustedes, que si es cierto que a través del esfuerzo directo no podemos asegurar la creación de nuevos pensamientos grandiosos, del mismo modo que no podemos ninguno escribir grandes poemas nuevos, hay ciertos esfuerzos indirectos a través de los cuales se puede hacer posible que grandes ideas nuevas aparezcan en el mundo.

Para ese objetivo, lo primero esencial es que debemos entender cómo se producen los pensamientos novedosos. No propongo entrar ahora en esta cuestión en detalle, pero recomiendo leer el libro de Henri POINCARÉ, el primo del primer ministro francés, que ha sido admirablemente traducido con el título de *Ciencia y Método*, y que se lea el capítulo titulado “Descubrimiento Matemático”. Describe el autor en su libro cómo trabajó dura y concienzudamente, planteándose preguntas de acuerdo con las reglas de la

lógica respecto a ciertos problemas matemáticos, y cómo había llegado al punto más avanzado posible que podía alcanzar mediante el esfuerzo directo. Describe cómo después tuvo que marcharse un curso al servicio militar como reservista, y un día repentinamente se le presentó la revelación de la solución. Esta conexión entre un período preliminar de pensamiento intenso y la súbita aparición de la inspiración ha sido relatada una y otra vez por todo tipo de escritores. PLATÓN, por ejemplo, dice “de la memoria y la opinión cuando estamos en un estado de descanso, se produce conocimiento”.

Pero POINCARÉ plantea otro tema. Dice que existe un proceso subconsciente, durante el cual todo tipo de soluciones se van presentando por sí mismas, y son subconscientemente rechazadas. Finalmente, aparece una solución repentinamente en nuestra mente, con la plena convicción de que está bien. Se pregunta qué hace que escojamos la solución correcta de entre las otras que se han ido planteando, y en un pasaje extremadamente interesante declara que lo que se escoge es un cierto valor emocional en la solución. Afirma que ha comprobado que al aceptar todas las soluciones correctas y muy pocas erróneas, que se le han presentado de este modo, todas ellas tenían la misma emoción estética que él denomina el sentimiento de elegancia. Dice, “Puede parecer sorprendente que la sensibilidad (emoción) deba contemplarse en conexión con las demostraciones matemáticas, que parecen ser de interés puramente intelectual. Pero no es así si tenemos en cuenta el sentimiento de la belleza matemática y la armonía de los números así como la elegancia geométrica. Es un verdadero sentimiento estético el que todos los matemáticos reconocen, y se trata de verdadera sensibilidad”.

El proceso del pensamiento ha sido siempre en la vida humana parte del proceso de la acción. Es una parte poco desarrollada en la historia de las razas pre-humanas, y desarrollada muy a menudo como una especie de añadido a los más automáticos procesos de los centros nerviosos inferiores, pero se ha desarrollado siempre como modo de guiar la acción. Si contemplamos nuestra propia decisión actuando en una crisis particular, veremos que la lucha que tiene lugar es entre dos concepciones de la acción enfrentadas, una que finalmente adquiere más viveza y fuerza, mientras que la otra lentamente se va desvaneciendo. Y hallaremos que lo que permite a la mente inconsciente recoger una decisión en particular considerándola lo que llamamos una decisión correcta, es, como POINCARÉ dice, algún impulso emocional. La emoción puede ser la belleza; puede ser el amor por algún amigo, puede ser el sentido de la eficiencia de un profesional, puede ser el sentido del humor. Yo tengo en mi casa un conjunto de caricaturas, publicadas durante la guerra, tomadas de la tira cómica de Munich *Simplicissimus*; y es sorprendente cómo los artistas, que fueron guiados únicamente por su sentido del humor,

presentan ahí un retrato sencillo y sensible del Imperio alemán hacia el final del período antes de la guerra. El proceso subconsciente de reunión de nuevos pensamientos conduce no solamente hacia la belleza y la felicidad, sino hacia esa cualidad que podemos describir pero quizás no definir como la verdad. Esto es lo que SHELLEY quería decir cuando afirmaba: “Los poetas son los legisladores no reconocidos del mundo”. SHELLEY, permitiéndose a sí mismo incubar su pensamiento con la fuerza total de su imaginación poética, luchando y trabajando duramente por conocer y después, esperando humildemente hasta que la convicción se le presentara, vio más del significado de lo que estaba pasando en el mundo que el noventa y nueve por cien de las personas que directamente participaron en los acontecimientos. Si nos preguntamos por qué la introducción masiva de la industria mecánica y la transformación de la vida humana en Gran Bretaña que comenzó hacia el final del siglo XVIII no produjo aún peores desastres de los que hizo, hallaremos que fue gracias a que hubo ciertos hombres que tuvieron la inspiración poética y fueron capaces de ver y de comunicar el significado de cuanto estaba sucediendo.

Volvamos de nuevo a SHELLEY y su *Defensa de la poesía* –y creo que todo profesor debería leer este libro-. Dice: “Tenemos más sabiduría moral, política e histórica de la que sabemos cómo reducir a la práctica; tenemos más conocimientos científicos y económicos de los que podemos acomodar a la justa distribución del producto que se multiplica... ¿Por qué existe un cultivo de las artes mecánicas en un grado desproporcionado a la presencia de la facultad creativa, que es la base del conocimiento, lo que nos ha causado el abuso de toda invención para abreviar y combinar el trabajo, para exasperación de la desigualdad humana?”

Si es así, pues, si los hombres pueden mediante una fase de severa preparación consciente seguida de un período de descanso en el que la mente subconsciente se ve guiada por sus emociones, producir nuevos pensamientos, ¿qué lección pueden sacar los profesores de todo esto?.

De cuanto tengo que decir desde este lado práctico, es posible, pues, recopilar algunas ideas acerca de la organización y la ocupación del tiempo por parte del profesor y del alumno, así como se puede hallar el mejor método para estimular el muy difícil proceso del esfuerzo mental indirecto, comparado con el directo.

El primer punto que deseo sugerir es que es extremadamente importante, si queremos ayudar a la creación intelectual auténtica, que exista un descanso bien definido que separe el esfuerzo consciente de atención, comprensión y

memorización y el momento de la creación. Una estudiante extraordinariamente capaz que yo tuve en la Universidad de Londres, una chica cuya vida entera había sido una sucesión de becas y premios, me relataba lo mucho que había sufrido por el hecho de que no podía permitirse el descanso entre la preparación para una beca y los esfuerzos para conseguir la siguiente, descanso en el que pudiera confortar su alma. El sistema americano, que considera necesario en la vida de un profesor el año sabático que de tiempo en tiempo permite que el esfuerzo del pensamiento pueda realizarse a sí mismo en la creación, es un descubrimiento muy sabio e importante.

Pero si el profesor lo necesita, ¿qué ocurre con el alumno? Si consultamos el *Diccionario de Biografías Nacionales* y analizamos la historia educativa de los más grandes intelectos creativos de Inglaterra en los siglos XVIII y XIX, hallaremos constantemente que estas personas, por afortunados accidentes en sus vidas, tuvieron pausas en sus vidas escolares. Se quedaron en casa, o paseando por un parque, o en la vieja biblioteca de su hogar. Dejaron la escuela por insatisfactoria, y se tomaron un descanso, como hizo DARWIN, antes de volver de nuevo a ella o a otra escuela. A menudo tuvieron, en torno a los diecisiete o dieciocho años, un período de enfermedad prolongada. Y si estudiamos su historia después del colegio, veremos que frecuentemente se producía en ella un accidente que causaba un período en el que la necesidad de esfuerzo intelectual constante y consciente se suspendía. Tanto WALLACE como DARWIN tuvieron esa súbita iluminación que condujo a la teoría de la evolución durante un período de convalecencia, WALLACE mientras estuvo en cama con fiebre. NEWTON fue lo suficientemente sabio como para sentir cuándo iba a comenzar la creación en él, y se metía en la cama aunque estuviera perfectamente bien. Y aquellos de nosotros que miramos al obispo de Londres como a un guía de nuevos pensamientos, leímos con cierta comprensión su declaración, tras una larga descripción de las entradas de su Diario hasta el próximo enero, que pudieran justificar esta observación de persona tan adorable: “Por qué Obispo, vas a vivir como un perro”.

Creo que los estudiantes y profesores deben tomar en serio la afirmación de HUXLEY, en la que previene contra lo que llama glotonería de libros y borrachera de lecciones. Dice que, si podemos evitar dicho peligro, la siguiente cosecha de pensamiento será ciertamente más rica y las semillas enanas que contenga serán escasas a diferencia de si caemos en él. Me he preguntado a veces por qué los pobladores de la India que están descontentos con su presente método de enseñanza, por qué ha tenido aparentemente tan poco éxito en sus resultados, y entonces siempre recuerdo que Lord MACAULAY, quien inventó dicho método, se llevó consigo a su largo viaje a la India a todos los antiguos clásicos, y se sentaba a leerlos de pé a pá,

impidiendo de esta forma que su subconsciente tuviera la oportunidad en algún momento de funcionar durante el viaje. Aquellos de ustedes que hayan leído la vida de la Señora GLADSTONE recordarán el hecho que explica ciertas cualidades en la mente del Sr. GLADSTONE que siempre me han exasperado. GLADSTONE y Lord LYTTON, ambos productos genuinos de Eton y Oxford, se casaron respectivamente con dos deliciosas e ingeniosas herederas. Decidieron pasar la luna de miel los cuatro juntos. Fueron a Escocia, viajando a través de las ineficaces vías ferroviarias de la época, y a veces tenían que esperar durante hora y media ó dos horas en las estaciones de tren del trayecto. Cuando aquello ocurrió a los dos jóvenes, éstos sacaron sus ediciones de bolsillo de Oxford de las obras clásicas y durante las dos horas estuvieron leyendo sin parar, dejando a las dos chicas muertas de aburrimiento.

El siguiente tema atañe tanto al profesor como al alumno. El descanso, cuando llega, debe ser descanso auténtico, tanto para la mente inconsciente como para la mente consciente. Si le decimos a un hombre que descance, y al mismo tiempo le ponemos en una situación en la que su mente deba despertarse como un reloj a las 11,15, para hacer alguna cosa importante, la mente subconsciente se estará preocupando de esa obligación en lugar de dedicarse relajadamente a explorar cualquier cosa. A veces me pregunto si no es un grave error, particularmente en la Universidad de Cambridge, cargar a los tutores con la obligación de rellenar informes, de comprobar si las notificaciones llegan a su destino, y otras mil pequeñas tareas administrativas que en la Universidad de Londres se dejan a secretarías profesionales extremadamente competentes, que se sientan en nuestras oficinas centrales o locales.

De nuevo, en ocasiones me pregunto, cuando escucho elocuentes discursos a favor de la introducción en Inglaterra de la escuela auto-gobernada y la universidad con plena autonomía, y como conozco el asunto en América, si cogiéramos a una chica inteligente con una mente creativa y la propusiéramos como miembro de un comité de gobierno, e hiciéramos depender todo su futuro de que fuera elegida o no, mientras al mismo tiempo intentara desempeñar innumerables tareas de tipo administrativo en sus ratos de ocio, si realmente la estaríamos ayudando y ayudando el surgimiento de ideas nuevas en nuestro país. Podemos ver una llamada de atención significativa en el informe sobre educación de chicos y chicas elaborado por el gobierno recientemente –una llamada de atención contra la idea asumida de que el hábito de rellenar todos los momentos de ocio con trabajos o gestiones de tipo administrativo es tan poco provechoso para las chicas como lo es para los chicos.

Cuando dejé Oxford, me contrataron en una gran escuela preparatoria, dedicándome a las clases de becarios. Mi cometido era educar a chicos para conseguir becas. Solía notar que aunque no precisaba que los alumnos trabajaran más que unas cuantas horas, debía asegurarme que supieran cómo trabajar duro en ese tiempo determinado. Pero era esencial que fuera de sus horas de escuela no tuvieran que estar preocupados, y tenía que hacer una especie de acuerdo con los otros maestros, de modo que quien tuviera alguna queja acerca de un estudiante en las clases me lo comunicara a mí y yo fuera quien reprimiera al alumno, de modo que la mente de los chicos no quedara esterilizada por alguna imposición que tuvieran que tener en mente. De este modo aseguraba en cierta forma que el chico tuviera un verdadero período de ocio, como William MORRIS tenía cuando estaba en Marlborough, cuando Marlborough no era una escuela perfectamente organizada y podía él pasear tranquilamente por sus bosques.

El siguiente punto al que deseo apremiarles es el de que las chicas y los chicos de la escuela moderna deben saber que existen otro tipo de esfuerzos diferentes al esfuerzo de atención o el mero esfuerzo de memorización. Cuando el profesor MACNAMARA envió un cuestionario al estilo americano, a un gran número de colegas, descubrió que nueve décimas partes de los estudiantes universitarios, cuando se les pedía que definieran el estudio, lo definían como memorización. Creo que es bien urgente que los chicos y los profesores en nuestras escuelas sepan que existen otros procesos mentales diferentes a la atención, la memorización y la comprensión. Los manuales de psicología pasan directamente de los procesos más simples de la mente a los más elusivos, que en la mayoría de los casos son completamente inútiles. Las mejores descripciones del proceso mental completo las proporcionan poetas o grandes filósofos poéticos como PLATÓN. Robert GRAVES describe la llegada del pensamiento poético. Dice:

When a dream is born in you
with a sudden clamorous pain,
when you know the dream is true
and lovely, with no flaw nor stain,
o then, be careful, or with a sudden clutch
you' ll hurt the delicate thing you prize so much.
el estado del hombre en diversas funciones

(Cuando un sueño nazca en ti
con un repentino y clamoroso dolor
cuando sepas que el sueño es real

y precioso, sin falla o mancha,
oh, entonces, ten cuidado, pues con súbita sacudida
puedes herir la delicada cosa que tanto aprecias.)

Dreams are like a bird that mocks,
flirting the feathers of his tail.
When you seize at the salt-box
over the bridge you' ll see him sail
old birds are neither caught with salt nor chaff:
they watch you from the apple bough and laugh.

(Los sueños son como un pájaro que finge
coqueteando con las plumas de su cola.
Cuando vayas con el salero en la mano
sobre el seto lo verás echar a volar.
Los pájaros viejos nunca los cogerás con sal ni granzas
te vigilan desde la rama del manzano y se ríen de ti.)

Poet, never chase the dream.
Laugh yourself and turn away.
Mask your hunger, let it seem
small matter if he come or stay;
but when he nestles in your hand at last,
close up your fingers tight and hold him fast.

(Poeta, nunca persigas al sueño.
Ríete de ti mismo y vuélvete atrás.
Viste tu hambre, que parezca pequeña
si es que el sueño llega y se quiere quedar;
pero cuando anide en tu mano, después de todo,
cierra bien tus dedos y no lo vayas a soltar).

Este proceso de saber cuándo una idea llega, de reconocerla cuando aún no está expresada en palabras, y de intentar ponerla en las mismas, es un proceso que todo niño debería poder aprender en la escuela. Yo he investigado sobre este tema en mis propios estudiantes de postgrado, y en algunos casos he recibido extraordinarias informaciones de ellos acerca del lento reconocimiento en sí mismos de lo que algunos llaman un estímulo emocional, el sentimiento de que un pensamiento está apareciendo, que se presenta a sí mismo generalmente en la forma de una emoción. En un caso, de un estudiante hindú muy distinguido, el proceso se produjo principalmente al decirle yo que podía escribir en su propia lengua en lugar de en inglés. En otro

caso, un hombre, él mismo profesor, al que yo ayudaba en la elaboración de su tesis, encontró muy difícil hallar pensamientos nuevos hasta que empezó a charlar, y repentinamente le detuve en medio de una frase y le dije: “escriba usted esto mismo”. Se sentó conmocionado y diciendo: “Sí, sí”. La anotó, y de repente descubrió que la conversación había desencadenado un proceso subconsciente que no se presentó cuando se sentaba con su pluma en la mano. Recuerdo un momento clave en la historia de uno de mis mejores estudiantes, cuando yo alabé una frase suya en una sección de la tesis que ya había redactado para mí, y que al oírla, me dijo: “Oh, ya lo sabía yo. Esta idea se me ocurrió en medio de la noche, y pensé en seguida que a usted le iba a gustar”. Halló una idea nueva en el esfuerzo de la expresión verbal. Me pregunto si no nos hemos equivocado al abandonar tan completamente la “Declamación” como lo hemos hecho, la vieja práctica de emitir discursos preparados sobre temas particulares.

Si deseamos ayudar a este proceso indirecto, creo que podemos hacerlo intentando entender la conexión que existe en el proceso de creación, entre emoción y pensamiento. En un libro de gran impacto en América titulado *Cómo usar la mente* el profesor KITSON afirma, “cuando consulte las palabras en un idioma extranjero en el diccionario, procure memorizar el equivalente inglés”. Creo que esto es absolutamente fatal. Si deseamos que un idioma extranjero germine y produzca nuevos pensamientos en nuestros estudiantes, hemos de conseguir que de las palabras extranjeras mismas les llegue la emoción directamente. Lo primero que yo tenía que hacer con mis chicos pequeños que venían a aprender Griego a mis clases, era despegarles del hábito de preparar largas listas de papel con palabras griegas y sus equivalentes inglesas. Yo rompía todas aquellas listas e intentaba que la palabra griega de una sola vez significara en sí misma algo para ellos. Cuando ya sabían traducirla les hacía leerla con el adecuado énfasis, intentando que se rieran con un chiste griego de ARISTÓFANES, o que se les trabara un poco la lengua con un dicho griego de EURÍPIDES.

Hay, he dicho, muy poco sobre los procesos más sutiles de la mente, tanto en los libros de psicología como en libros de educación que tanto profesores como estudiantes suelen leer. En general el conocimiento de estos procesos ocurre por accidente; lo encontraremos constantemente así en la vida educativa de las personas, cómo se produce gracias a haber topado con cierto profesor, o con cierto amigo que desempeña un trabajo intelectual personal. Yo mismo recuerdo un cambio intelectual completo que me sucedió cuando me convertí en director de la Shrewsbury School, y el Sr. GILKES (después Decano de Dulwich) vino como un joven maestro y solía leer a ARISTÓTELES conmigo. La primera noción de que había un modo de usar la mente que era el

bueno, y otro que era incorrecto, se me presentó entonces, y cómo muy severamente aquello me quedó marcado cuando me puse bajo la tutoría formidable de mi amigo el Sr. BERNARD SHAW.

Podemos, nuevamente, aprender algo de la enseñanza de las artes. Uno de los más valiosos e importantes experimentos que el pueblo inglés ha hecho en educación –un experimento cuyo valor consiste principalmente en la cualidad completamente negativa de sus resultados- fue la fundación de la South Kensington School of Art. Los directores eran en su mayoría ingenieros retirados que no habían pintado un cuadro jamás, ni siquiera lo habían vendido nunca; y sus pupilos se hicieron profesores, que nunca pretendieron vender un cuadro, pero que se dedicaron a enseñar a otros que quizás después sí los venderían. La inspiración del conocimiento profesional murió a lo largo de esta larga serie de transferencias.

Me parece que, igual que ahora en la South Kensington, esperamos de los profesores que, al igual que en la pintura de cuadros, los docentes sean capaces de pintar ellos un cuadro real, así no sería insensato pedir a quienes enseñan, por ejemplo, literatura inglesa, que intentaran ocasionalmente producir ellos mismos algo en ese campo. Creo que si yo enseñara poesía inglesa en un colegio, intentaría crear un poema que la *South Wiltshire Gazette* me publicara gratuitamente (tanto si triunfo o si fracaso en publicarla anónimamente), de modo que mi enseñanza fuera más de ayuda para cualquier futuro poeta de la clase, que si no hubiera hecho el intento.

Termino pidiéndoles que consideren ustedes mismos la relación entre todo esto y sus propias asociaciones profesionales. Yo he asistido personalmente al comienzo y extraordinariamente rápido y útil desarrollo de las organizaciones profesionales de profesores. Veo, como miembro del Consejo Escolar, el crecimiento de la gran Unión Internacional de Profesores. Está bastante claro que ese crecimiento va rápidamente avanzando, y oímos constantemente profecías sobre si la futura organización supondrá una muy clara autonomía organizativa de los profesores, los cuales tendrán el mismo poder y el mismo control sobre sus funciones que el que tienen actualmente los profesionales de la ley. Les pido que piensen en la relación entre el futuro y lo que Mr. GRAVES llamaba el Salero, los procesos difíciles, indirectos, sutiles, por los que el hombre puede inducir a su mente a que produzca ciertos tipos de resultados valiosos. Quizás la Sociedad de Autores, que ayuda al autor desamparado a asegurar una justa recompensa a su trabajo, pueda tener algo que enseñar a la organización de los profesores. La Sociedad de Autores nunca intenta excluir a nadie de convertirse en autor, nunca intenta asegurar que un hombre siga siendo un autor toda su vida, ni distinguir de ningún

modo al autor del resto de los ciudadanos. Si creamos una organización que establezca una separación de por vida entre el profesor y los otros grupos de productores mentales, que haga difícil entrar o dejar la profesión de enseñante como lo es entrar o dejar la profesión clerical o legal, puede que, en el proceso de organización, la parte más valiosa de nuestro propio trabajo se pierda sin saber muy bien cómo ha sido.

RESUMEN

El autor expone por primera vez su teoría de la incubación creativa, según la cual es esencial el descanso y la pausa para que nuestra mente obtenga sus mejores resultados. La incubación, fase posterior a la de información, es vital para obtener resultados creativos, como demuestran muchos ejemplos y experiencias del autor. Este texto tiene un valor testimonial incalculable por su temprana fecha y la modernidad de las ideas que se lanzan en él.

Palabras clave: incubación, creatividad, educación, aprendizaje, experiencias y ejemplos de incubación creativa.

ABSTRACT

The author exposes for the first time his theory of incubation in creativity, in which it is essential the rest and pause of all mental conscious activity to achieve the best results. Incubation phase, after an information period, is essential to attain creative results in all types of activity, as the author shows thought examples and experiences. This text has incalculable value for its date and the true modernity of the ideas that are displayed in it.

Key words: incubation, creativity, education, learning, experiences and examples in creative incubation.

RÉSUMÉ

L' auteur expose par la première fois sa théorie de l' incubation dans la créativité, par laquelle il trouve essentiel le repos et la pause mentaux pour atteindre les meilleurs résultats en toute activité. La phase de l' incubation, après une phase informative, est essentielle pour arriver a des résultats créatifs, comme l' auteur nous montre par des exemples et expériences personnelles. Ce texte a une valeur incalculable par sa date et par la modernité des idées que s' y trouvent exposées.

Mots clé: incubation, créativité, éducation, apprentissage, expériences et exemples d' incubation créative.